



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

2148-7782 (Print) & 2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2022.29 (Ağustos/August)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ األسنتكم واللوانكم إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

DERGİ EKİBİ	JOURNAL TEAM
İMTİYAZ SAHİBİ Doç. Dr. Yakup YILMAZ	COPYRIGHT OWNER Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
EDİTÖRLER Doç. Dr. Yakup YILMAZ Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR Doç. Dr. Beytullah BEKAR	EDITORS Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Professor Fatih BAŞPINAR Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
ALAN EDİTÖRLERİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI Çağdaş Türk Lehçeleri Doç. Dr. İlker TOSUN Kırkklareli Üniversitesi (Türkiye)	FIELD EDITORS TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE Contemporary Turkish Dialects and Literature Assoc. Prof. İlker TOSUN Kırklareli University (Turkey)
Dil Bilimi Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Linguistics Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Eski Türk Dili Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Old Turkish Language Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Gümüşhane University (Turkey)
Eski Türk Edebiyatı Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırkklareli Üniversitesi (Türkiye)	Classical Turkish Literature Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli University (Turkey)
Türk Halk Edebiyatı Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Turkish Folk Literature Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ Bartın University (Turkey)
Türkçe Eğitimi Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Turkish Language Teaching Professor İbrahim GÜLTEKİN Kırkkale University (Turkey)
Yeni Türk Edebiyatı Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Modern Turkish Literature Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yeni Türk Dili Doç. Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	New Turkish Language Assoc. Prof. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI Alman Dili Eğitimi Dr. Rügeyda Hicran ÇEBİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI German Language Teaching Dr. Rügeyda Hicran ÇEBİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Alman Dili ve Edebiyatı Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	German Language and Literature Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)

Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	American Culture and Literature
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrer ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Mükerrer ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	İspanyol Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	İtalyan Language and Literature
Dr. Cristiano BEDİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cristiano BEDİN İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	Japanese Language and Literature
Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Karşılaştırmalı Edebiyat	Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Shelale RAMAZANOVA Ardahan University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	Korean Language and Literature

Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	Russian Language and Literature
Dr. Hadi BAK Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hadi BAK Atatürk University (Turkey)
Leh Dili ve Edebiyatı	Polish Language and Literature
Dr. Mariana BUDU İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mariana BUDU İstanbul University (Turkey)
Ukrayna Dili ve Edebiyatı	Ukrainian Language and Literature
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
ÇEVİRİ BİLİMİ	ÇEVİRİ BİLİMİ
Almanca Mütercim Tercümanlık	German Translation and Interpreting
Dr. Filiz ŞAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Filiz ŞAN Sakarya University (Turkey)
Arapça Mütercim Tercümanlık	Arabic Translation and Interpreting
Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Çince Mütercim Tercümanlık	Chinese Translation and Interpreting
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk University (Turkey)
Fransızca Mütercim Tercümanlık	French Translation and Interpreting
Doç. Dr. Osman COŞKUN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Osman COŞKUN Marmara University (Turkey)
İngilizce Mütercim Tercümanlık	English Translation and Interpreting
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Rusça Mütercim Tercümanlık	Russian Translation and Interpreting
Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın University (Turkey)
YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet University (Turkey)

Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi (İran)	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Tarık DURAN Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (Ukrayna)	Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
Dr. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi (İtalya)	Dr. Linda TORRESİN Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM

Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	İslamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ	PUBLISHING DIRECTOR
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI	REVIEWS AND INDEX EDITORS
İngilizce Redaksiyon	English
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	Index
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tark DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tark DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)

Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zeland)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistriyan University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Professor Ahmet AKÇATAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI	Professor Ahmet Cüneyt ISSI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU	Professor Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ	Professor Ahmet GÜNEYLİ
Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	European University of Lefke (Cyprus)
Adres	Address
<i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i> 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	<i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i> Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714 e-mail: editor@rumelide.com, phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Professor Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ	Professor Bahar GÜNEŞ
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Birsan KARACA	Professor Birsan KARACA
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT	Prof. Dr. Ece KORKUT
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA	Professor Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA	Professor Ergün KOCA

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

Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)	Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Professor Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE	Professor Esmâ İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR	Professor Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün SARAÇ	Professor Füsün SARAÇ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI	Professor Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATISLAM	Professor Hanife Dilek BATISLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	Professor Mehmet ÇERİBAŞ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mine DEMİRTAŞ	Professor Mine DEMİRTAŞ
Beykent Üniversitesi (Türkiye)	Beykent University (Turkey)
Prof. Dr. Mine YAZICI	Professor Mine YAZICI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT	Professor Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA	Professor Mustafa SARICA
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN	Professor Mustafa ÖZKAN

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

İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Economy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR	Professor Nezir TEMUR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG	Professor Xinmin ZHENG (Chinese)
Shanghai International Studies University (Çin)	Shanghai International Studies University (Çin)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer SOLAK	Professor Ömer SOLAK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Prof. Dr. şaban SAĞLIK Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Professor şaban SAĞLIK Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Prof. Dr. şureddin MEMMEDLİ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor şureddin MEMMEDLİ Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI Batman Üniversitesi (Türkiye)	Professor Umut BALCI Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Üzeyir ASLAN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Professor Vügar SULTANZADE Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Yavuz KIZILÇİM Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Professor Yusuf TEPELİ Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BALCI Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BALCI Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BENZER Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanyam KALİEVA Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Aitkanyam KALİEVA Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Ashi Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Ashi Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA	Assoc. Prof. Ayfer KARA
Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Bekir İNCE	Assoc. Prof. Bekir İNCE
Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA	Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ İzmir Demokrasi University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Efecan KARAGÖL Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdiñ ASLAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdiñ ASLAN Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŐ Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŐ Bahkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN

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

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE	Assoc. Prof. Filiz METE
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Doç. Dr. Gürkan DAĐBAŐL	Assoc. Prof. Gürkan DAĐBAŐL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Assoc. Prof. Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŐKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŐKOVÁ
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL	Assoc. Prof. Mazhar BAL
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOğLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOğLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Assoc. Prof. Mesut KULELİ
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN
Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nizamettin KASAP	Assoc. Prof. Nizamettin KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Universty (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU

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

İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulkakim TUĞLUK	Dr. Abdulkakim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah UÇAR Aksaray University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir ÜNAL Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah YILDIRIM İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adem CAN Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmad OMAR İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ Bağdat Üniversitesi (Irak)	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ahmet AKGÜL Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AKGÜL Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR

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

Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI

Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÖLÜ	Dr. Ali TÖLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Ajda BASTAN	Dr. Ajda BASTAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu ATASOY	Dr. Arzu ATASOY
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)

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. Ash FİŞEKÇİOĞLU Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU Marmara University (Turkey)
Dr. Ash SELCEN ASLAN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash SELCEN ASLAN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR Düzce University (Turkey)
Dr. Ash ZENGİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash ZENGİN İstanbul University (Turkey)
Dr. Atilla DİLEKÇİ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Atilla DİLEKÇİ Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ayhan BULUT Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayhan BULUT Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ayhan CAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayhan CAN Bartın University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Aykut HALDAN Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayla AKIN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe ADIYAMAN Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe DEMİR Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşegül ERGİŞİ Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Dilara BOSTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe Dilara BOSTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe KIZILDAĞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşe KORKMAZ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe KORKMAZ Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe ÖZKAN Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER

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

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Bahtiyar BAHŞİ	Dr. Bahtiyar BAHŞİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Barış AYDIN	Dr. Barış AYDIN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Bekir GÖKÇE
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAÇIRLAR	Dr. Belgin BAÇIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN

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

İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Berna SEVİNDİK	Dr. Berna SEVİNDİK
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Betül ERTEK	Dr. Betül ERTEK
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN

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

Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TAŞKIN	Dr. Burcu TAŞKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Can KARAYEL	Dr. Can KARAYEL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Caner SOLAK	Dr. Caner SOLAK
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Teknik University (Turkey)
Dr. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren ÖZGÜLER	Dr. Ceren ÖZGÜLER
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)

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. Ceren SELVİ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ceren SELVİ Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cevdet AVCI Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ADIYAMAN Dr. Ceyda ELGÜL Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ceyda ADIYAMAN Dr. Ceyda ELGÜL Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ceyda YALÇIN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ceyhun YÜKSELİR Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cihan ALAN Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihan TUNCER Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cihan TUNCER Ardahan University (Turkey)
(Dr. Cihat Burak KORKMAZ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cihat Burak KORKMAZ Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cihat ATAR Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Coşkun DOĞAN Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cristiano BEDİN İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cüneyt DEMİR Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çağlar DEMİR Balıkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çağrı EROĞLU Ankara University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çare TUFANER Adıyaman University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çelik EKMEKÇİ Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Çetin ARSLAN Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çetin KASKA İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çiğdem KARATEPE Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Dr. Çınara RZAYEVA Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy) Düzce Üniversitesi (Türkiye)	r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy) Düzce University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Deniz DEMİRKAN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Deniz DEMİRKAN Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER Kırkırelili Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Deniz GÜNER Kırkırelili University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Deniz KURMEL Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya KARACA İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya KILIÇKAYA Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya OĞUZ Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN Kırkırelili Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya TUZCU EKEN Kırkırelili University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Devrim Çetin GÜVEN Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Devrim HÖL Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek HERKMEN Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun şAHİN Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun şAHİN Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAşOĞUL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu AK BAşOĞUL İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK	Dr. Duygu ALTINOLUK

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

Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Duygu SERDAROĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN	Dr. Ebubekir ERASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda BAYRAKCI	Dr. Eda BAYRAKCI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Edip Serdar GÜNER	Dr. Edip Serdar GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)

Dr. Elif TABAK AVCI Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif TABAK AVCI Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER Adana Alaprsan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif PALIÇKO Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emin CENGİZ Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine AKYÜZ Ankara University (Turkey)
Dr. Emine AYAN Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine AYAN Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine ÇAKIR Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Embie KYAZIMOVA Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine KURT Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Dr. Emine SONAL Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine SONAL Girne American University (Turkey)
Dr. Emin YAŞ Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emin YAŞ Batman University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah BİLGİN Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah ERİŞ Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emrah ÖZBAY Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah ÖZBAY Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Emrah SEFEROĞLU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah SEFEROĞLU Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre Eren ALKAN Ege University (Turkey)

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. Emre VURAL Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre VURAL Amasya University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YILDIZ Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enser YILMAZ Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM Kartal Belediye Tiyatrosu	Dr. Erdal YILDIRIM Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem AKBAŞ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem AKBAŞ Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem AYYILDIZ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem AYYILDIZ Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erden EL Dr. Erdoğan DOĞRU	Dr. Erden EL Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erçin AYHAN Haliç University (Turkey)
Dr. Eren BOLAT Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eren BOLAT Hitit University (Turkey)
Dr. Erhan AKDAĞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erhan AKDAĞ Afyon Kocatepe University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim een Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim een University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkes Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl University (Turkey)
Dr. Esin ÖZER	Dr. Esin ÖZER
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra BaŐak AYDINALP	Dr. Esra BaŐak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
ukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Esra ULUŐAHİN	Dr. Esra ULUŐAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eylem AKSOY ALP
Dr. Eylem AKSOY ALP	Hacettepe University (Turkey)
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver ieği 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 ieği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Evren BARUT Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Evren BARUT Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ezgi GAGA Atlas University (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faik ÖMÜR Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN MEB (Türkiye)	Dr. Faruk KAYMAN MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faruk KÖKOĞLU Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faruk POLATCAN Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi (İran)	Dr. Fatemeh ARZJANI Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih CAN Amasya University (Turkey)
Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KAYA Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ODUNKIRAN İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat University (Turkey)
Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ALBAYRAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KABA Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ	Dr. Fatma KİMSESİZ

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

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ferda İLERTEN	Dr. Ferda İLERTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Feyza Nur EKİZER	Dr. Feyza Nur EKİZER
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN	Dr. Fikret GÜVEN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Fikri GEÇKİNLİ	Dr. Fikri GEÇKİNLİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz şAN	Dr. Filiz şAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAş	Dr. Fuat DAş
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUş	Dr. Funda A. İNCİRKUş
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Funda YEşİL	Dr. Funda YEşİL

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

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökçe ULUS	Dr. Gökçe ULUS
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Göksenin ABDAL	Dr. Göksenin ABDAL
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu TÜMER	Dr. Güldane Duygu TÜMER
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ	Dr. Gülnihal KKÜPELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. Gülru BAYRAKTAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Gülsemin HAZER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülsün NAKİBOĞLU	Dr. Gülsün NAKİBOĞLU
İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Teknik University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Gül ŞENYAMAN	Dr. Gül ŞENYAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)

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. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil KÜÇÜKLER Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halis BENZER Kırkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halit ALKAN Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Dr. Halit AŞLAR Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk GÜNGÖR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Haluk GÜNGÖR Gazi University (Turkey)
Dr. Hamza KOLUKISA Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hamza KOLUKISA Atatürk University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hamza KUZUCU Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Handan BELLİ İnönü University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife ERDOĞAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Harika KARAVİN YÜCE İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Harun BEKİR Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan Ali YILMAZ Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan Ali YILMAZ Sinop University (Turkey)
Dr. Hasan ATMACA Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan ATMACA Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŞA Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan CUŞA Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan DEMİRHAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan EKİCİ Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Hasan HARMANCI

Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice PARLAK	Dr. Hatice PARLAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŐ	Dr. Hatice YURTTAŐ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)

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. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Iğın AKTENER	Dr. Iğın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. İbrahim KOÇ	Dr. İbrahim KOÇ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim ÖZEN	Dr. İbrahim ÖZEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN	Dr. İclal ARSLAN
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas KAYAOKAY	Dr. İlyas KAYAOKAY

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

Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI	Dr. İlyas SUVAĞCI
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. İrem BAYRAKTAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR
anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver ieği 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 ieği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. İzzet ŞEREF Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İzzet ŞEREF Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Javid ALİYEV İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN Dr. Kadir Vefa TEZEL MEB (Türkiye)	Dr. Kadir KAPLAN Dr. Kadir Vefa TEZEL MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kadriye BOZKURT Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kamil CİVELEK Atatürk University (Turkey)
Dr. Kamile ÇETİN Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kamile ÇETİN Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kaya ÖZÇELİK Atılım University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kayhan BOZGÜN Amasya University (Turkey)
Dr. Kayhan İNAN Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kayhan İNAN Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kazım ÇANDIR Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim SARIGÜL Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kevser TETİK Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN

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

Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN şAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN şAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARÍ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARÍ SEO LECOQ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN	Dr. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra şENGÜL	Dr. Kübra şENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil şAHİN	Dr. Kürşat Şamil şAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Loyal MERHY	Dr. Loyal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER	Dr. Lena Akram KHEDER
Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)

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. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Mehmet AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BAKİ	Dr. Mehmet BAKİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet BARS	Dr. Mehmet BARS
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet CİHANGİR	Dr. Mehmet CİHANGİR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN	Dr. Mehmet DOĞAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ	Dr. Mehmet GÜNEŞ
Harran Üniversitesi (Türkiye)	Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet Halit ATLI	Dr. Mehmet Halit ATLI
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN	Dr. Mehmet KAHRAMAN

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

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN	Dr. Mehmet ÖZCAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mehmet SARAÇ	Dr. Mehmet SARAÇ
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN	Dr. Mehmet TOYRAN
Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ
Koç Üniversitesi (Türkiye)	Koç University (Turkey)
Dr. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ	Dr. Melih LEVİ
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Merve MENTEŞE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)

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. Meryem ODABAŞI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meryem ODABAŞI Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mesut GÜNENÇ Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KOÇAK Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mesut KOÇAK Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mete Yusuf USTABULUT Bayburt University (Turkey)
Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mevlüt CEYLAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mevlüt GÜLMEZ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mikail UĞUŞ Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mihrican ÇOLAK Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mohammadreza VALİZADEH Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Felat AKTAN Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed HÜKÜM Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed TUNAGÜR Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed ATASEVER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed ATASEVER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed CAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed CAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhittin DOĞAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhsine SEKMEN Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED

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

Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa ORHAN	Dr. Mustafa ORHAN
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Sarper ALAP	Dr. Mustafa Sarper ALAP
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU

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

MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ	Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Muzaffer MALKOÇ	Muzaffer MALKOÇ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nazmi ALAN	Dr. Nazmi ALAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ	Dr. Neriman NACAĞ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY

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

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Neslihan KARACAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU	Dr. Neslihan KÖROĞLU
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŐEN	Dr. Neslihan YÜCELŐEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niçe Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niçe Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ŞEVİK	Dr. Nesrin ŞEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilay Kınay CİVELEK	Dr. Nilay Kınay CİVELEK
Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)	Hakkâri University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Nilüfer SERİN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)

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. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuran BALTA Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER TED Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nur Gülümser İLKER TED University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray DÖNMEZ Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurcan ANKAY Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurcihan YÜRÜK Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurdan BESLİ Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurdan KABAN Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nur Emine KOÇ İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurgül KARAYAZI Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurullah ŞAHİN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nusret ERSÖZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuz ERGENE Mersin University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuzhan KALKAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK

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

Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Onur AYKAÇ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK

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

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI

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

Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ	Dr. Radmila LAZAREVIĆ
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Rana SAĞIROĞLU	Dr. Rana SAĞIROĞLU
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR

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

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rifat GÜRGENDERELİ	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK	Dr. Rifat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ	Dr. Roberta NEPİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ	Dr. Rosanna POZZİ
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN	Dr. Ruken KARADUMAN
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA	Dr. Sabri BALTA
Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzyüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Salih ÖZYURT	Dr. Salih ÖZYURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA	Dr. Seçkin SARP KAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

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. Seda KUŐUŐU ÖZBUDAK Gazi Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Seda KUŐUŐU ÖZBUDAK Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ Trakya Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Seda TAŞ Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL Gazi Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Seda DURAL Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK MEB (Türkiye)	Dr. Seher ÇİÇEK MONE (Turkey)
Dr. Seher ÖZSERT Nişantaşı Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Seher ÖZSERT Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA Hitit Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selcen KOCA Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY MEB (Türkiye)	Dr. Selçuk ATAY MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ İzmir Katip Çelebi Üniwersitesi(Türkiye)	Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU Bursa Teknik Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selda ADİLOĞLU Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ Namık Kemal Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ Ege Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selahattin KARAGÖZ Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP Batman Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selen TEKALP Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŐANBAY İstanbul Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selin GÜRSES ŐANBAY İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ Yıldız Teknik Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selin KILIÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selin TEKELİ Karamanoğlu Mehmetbey Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selin TEKELİ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN Karabük Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Sema NOYAN Karabük University (Turkey)
Dr. Semahat AYSU Tekirdağ Namık Kemal Üniwersitesi (Türkiye)	Dr. Semahat AYSU Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Semih ÇAYAK

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiœeđi 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 Çiœeđi Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU	Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Serhat ARSLAN	Serhat ARSLAN
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Seviye KÖKSAL	Dr. Seviye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Sezin Seda ALTUN	Dr. Sezin Seda ALTUN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sıla GEN KAYA	Dr. Sıla GEN KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)

Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Simla DOĞANGÜN Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinan ERDİM Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinan GUL Milli Savunma University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinem CANIM ALKAN Istanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Songül ERDOĞAN Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Süleyman AYDENİZ Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ Sağlık Bilimleri University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sümeyye KONUK Trakya University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Süreyya Elif AKSOY Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şahin GÖK Istanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şahin KIZILTAŞ Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şenay KIRGIZ Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şerife ÇELİKKAYA Anadolu University (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şerife ÖZER Çankırı Karatekin University (Turkey)

Dr. şerife Seher EROL ALIşKAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şerife Seher EROL ALIşKAN Bartın University (Turkey)
Dr. şeyda KINCAL Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şeyda KINCAL Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. şeyda YEşİLYURT Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şeyda YEşİLYURT Gazi University (Turkey)
Dr. şirin TUFAN İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şirin TUFAN İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. şule DEMİRKOL ERTÜRK Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şule DEMİRKOL ERTÜRK Boğaziçi University (Turkey)
Dr. şule GÜMÜş Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şule GÜMÜş Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. şükran Güzin ILICAK AYDINALP İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şükran Güzin ILICAK AYDINALP İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Taha Yasir CEVHER Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAşAR Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tahir YAşAR Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Talat Fatih ULUÇ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Talat Fatih ULUÇ İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Taner NAMLI İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tarık DEMİR Gazi University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Taşkın SOYSAL Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Teymur EROL Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Teymur EROL Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba AYIK AKÇA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuba AYIK AKÇA İstanbul University (Turkey)
Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuba LİVBERBER Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAş TOLAMAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba DEMİRTAş TOLAMAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK

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

İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Tuğba ŞİMŞEK	Dr. Tuğba ŞİMŞEK
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRKBEN	Dr. Tuncay TÜRKBEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Tülünay DALAK	Dr. Tülünay DALAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ufuk GÜNDOĞAN	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR	Dr. Uğur ÖZGÜR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Uluhan ÖZALAN	Dr. Uluhan ÖZALAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Umut BAŞAR	Dr. Umut BAŞAR
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ	Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)

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. Üzeyir SÜĞÜMLÜ Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ Ordu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vasfiye GEÇKİN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Veli KILIÇARSLAN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Veli KILIÇARSLAN Atatürk University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Veysel BAŞÇI Dr. Vildan ÖNCÜL Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Veysel BAŞÇI Dr. Vildan ÖNCÜL Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Volkan KURT Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Volkan KURT Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya AYDIN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yahya AYDIN Düzce University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOğLU Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yahya Kemal BEYİTOğLU Adıyaman University (Turkey)
Dr. Yağız YALÇINKAYA İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yağız YALÇINKAYA İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Yakup ALAN Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yakup ALAN Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yakup GÖÇEMEN Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yakup GÖÇEMEN Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin ÇÜRÜK Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin Güniz SERTEL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin Güniz SERTEL İstanbul University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin GÜRSOY Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin BEYAZ Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK Tokat Gaziosmanpaşası Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yaşar ŞİMŞEK Tokat Gaziosmanpaşası University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yaşar TOKAY Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)

Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yıldırım BULUT	Dr. Yıldırım BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÇEVİK	Dr. Yıldırım ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zehra KAPLAN	Dr. Zehra KAPLAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI

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

Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŐ	Dr. Zeynel ÖDEMİŐ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŐER	Dr. Zeynep BAŐER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANI	Dr. Zeynep Gülşah KANI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPOTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPOTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŐENDERİN	Dr. Zübeyde ŐENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

RumeliDE 2022.29 (Ağustos/August) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Birsen KARACA Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Birsen KARACA Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mine YAZICI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mine YAZICI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa ÖZKAN İstinye University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Economy University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BALCI Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BALCI Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Filiz METE Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN Sivas Cumhuriyet (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Merve MENTEŞE Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed TUNAGÜR Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ Ağrı İbrahim Çeçen University (Türkiye)
Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir ÜNAL Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash ARABOĞLU Trakya University (Turkey)
Dr. Ash SELCEN ASLAN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ash SELCEN ASLAN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Arzu ATASOY Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Arzu ATASOY Gaziantep University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Arzu EKOÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe ADIYAMAN Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe KORKMAZ	Dr. Ayşe KORKMAZ

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

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Berna SEVİNDİK	Dr. Berna SEVİNDİK
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Dilek MOĞULBAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ	Dr. Doğanay ERYILMAZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN	Dr. Dursun ŞAHİN
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eda BAYRAKCI	Dr. Eda BAYRAKCI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Eren BOLAT	Dr. Eren BOLAT

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

Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Erhan AKDAĞ	Dr. Erhan AKDAĞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Feyza Nur EKİZER	Dr. Feyza Nur EKİZER
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gökçe ULUS	Dr. Gökçe ULUS
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Göksevenin ABDAL	Dr. Göksevenin ABDAL
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu TÜMER	Dr. Güldane Duygu TÜMER
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ	Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice PARLAK	Dr. Hatice PARLAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN	Dr. İclal ARSLAN
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. İlyas KAYAOKAY	Dr. İlyas KAYAOKAY
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Kayhan İNAN	Dr. Kayhan İNAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN	Dr. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BARS	Dr. Mehmet BARS
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN	Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Dr. Mehmet DOĞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Nesrin ŞEVİK	Dr. Nesrin ŞEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI

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

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer YAğMUR	Dr. Ömer YAğMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Rana SAğİROğLU	Dr. Rana SAğİROğLU
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Salih ÖZYURT	Dr. Salih ÖZYURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Seher ÖZSERT	Dr. Seher ÖZSERT
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Taşkın SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Tuba AYIK AKÇA	Dr. Tuba AYIK AKÇA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba ŞİMŞEK	Dr. Tuğba ŞİMŞEK
Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Tülünay DALAK Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tülünay DALAK Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Umut BAŞAR Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Umut BAŞAR Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yağız YALÇINKAYA İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yağız YALÇINKAYA İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Yahya AYDIN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yahya AYDIN Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR MEB (Türkiye)	Dr. Yusuf ÇOPUR MONE (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra KAPLAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zehra KAPLAN Aksaray University (Turkey)

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN	LXXVII
EDITOR'S NOTE	LXXVIII
2022.29.1. Kayhan, S: Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili / Representation of disadvantaged groups in Turkish textbooks.....	1
2022.29.2. Şimşek, T.: Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi / Comparative evaluation of Turkish lesson writing skills within the framework of curriculum.....	19
2022.29.3. Özgat Tatan, O.: Öğreticilerin çevrimiçi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunların analizi / Analysis of problems encountered by lecturers in teaching Turkish as a second/foreign language via online distance learning platforms	37
2022.29.4. Çimen, F.: Çağatayca püye urmak fiili üzerine etimolojik bir deneme / An etymological essay on the chagatai verb puye urmak	51
2022.29.5. Varışoğlu, B. & Irmak E.: Dil yozlaşmasının 'failleri': Bir söylem analizi / 'Doers' of language corruption: a discourse analysis.....	59
2022.29.6. Bilgin Aksoy, G.: Azerbaycan Türkçesinde duygu fillerinin anlam bilimsel yapı görünümleri / Semantic structure aspects of emotion verbs in Azerbaijan Turkish	73
2022.29.7. Baş, Ö. & Temizyürek, F.: Cumhuriyet dönemi Türk dili politikaları / Turkish language policies in the Republican era	88
2022.29.8. Akyol, O.: Kıpçak Türkçesindeki kelimelerin Başkurt Türkçesinde uğradığı anlam değişimleri örnekleri / Examples of changes in meaning of the words in Qipchaq Turkish in Bashkir Turkish.....	101
2022.29.9. İnan, K.: Kişinev örneğinde Moldova'da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi / Language need analysis of Turkish language learners in Moldova in the case of chisinau	113
2022.29.10. Kayatürk, N. & Tiryaki, E. N.: Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarında örtülü anlam unsurlarının değerlendirilmesi / An evaluation of implicit information in reading texts of the coursebooks used for teaching Turkish as a second/foreign language.....	134
2022.29.11. Öрге Yaşar, F.: KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi / Analysis of pictures and photographs in 7th and 8th grade Turkish textbooks taught in TRNC according to their types and Revised Bloom Taxonomy steps.....	152
2022.29.12. Bulut, F. & Şimşek, Ş.: Çocuk edebiyatı eserlerinde mitik görünüm: "Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap" örneği / Mythic appearance in children's literature: The example of "Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap"	173
2022.29.13. Sağlam, A. & Erbasan, Ö. & Çiftçi, S.: BİLSEM sınıf öğretmenliği çerçeve programının yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmesi / Evaluation of BİLSEM primary classroom teaching framework curriculum in the context of creative thinking skills	193
2022.29.14. Çelik, Ş. & Doğan Kahtalı, B.: Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları / Metaphorical perceptions of secondary school students about root values	206
2022.29.15. Meydan, E.: Kimya okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme çalışması / Chemical literacy scale: scale development study	225
2022.29.16. Aykan, A.: How can Lesson Study Model be used in special education? / Ders Araştırması Modeli özel eğitimde nasıl kullanılabilir?	242

- 2022.29.17. Sezer, S.:** Sezai Karakoç'un "Taha'nın Dirilişi" adlı şiirinde diriliş kavramının kavramsal metafor izleğinde incelemesi / Analysis of the concept of resurrection in Sezai Karakoç's poem "Taha'nın Dirilişi" in the context of conceptual metaphor253
- 2022.29.18. Dursun Önen, K. F. & Yalçın Çelik, S. D.:** "Cihan-ı medeniyet" in ortasında bir Osmanlı aydını: Halit Ziya Uşaklıgil'in hatırat ve mektuplarına eleştirel bir bakış / An Ottoman Intellectual in the Middle of the "Cihan-ı Medeniyet": A Critical View the Memoirs and Letters of Halit Ziya Uşaklıgil266
- 2022.29.19. Aydın, Y. & Aksoy, N.:** "Söylememek harcı söylemeğin hâsıdır/söylemeklik harcı gönüllerin pâsıdır": *Od/Bizim Yunus* romanında susmanın ihlali / "Keeping back is the exclusive way of saying/the act of saying is the rust of hearts": the breach of keeping back in the novel *Od/Bizim Yunus* 286
- 2022.29.20. Tanyeri, K.:** Uzam ve değerbilim / Space and axiology 302
- 2022.29.21. Aydın, İ. & Uyar, Y. E.:** Sait Faik'in *Tüneldeki Çocuk* adlı öyküsünün metin odaklı bir yaklaşımla çözümlenmesi / Analysis of Sait Faik's story named *Tüneldeki Çocuk* with a text-focused approach 314
- 2022.29.22. Ünser, H. İ.:** Yakup Kadri Karaosmanoğlu'ndan Korporatist Bir Ütopya: *Ankara* / A Corporatist Utopia By Yakup Kadri: *Ankara*334
- 2022.29.23. Şimşek, K. & Kartal, A.:** Çocuk edebiyatının başlangıcına dair bir değerlendirme / An assessment of the beginning of children's literature345
- 2022.29.24. Bostan, A. D. & Bostan, M.:** Mimetik teori ve sinema: *Tutku Oyunları* filminde arzu ve nefret / Mimetic theory and cinema: desire and hate in *Little Children*358
- 2022.29.25. Bulut, A.:** Sömürgecilikten ulus devlete - hukuksuzluktan adalete bir devrin anatomisi: Sürgündeki Sevda isimli romanda Malta sürgünleri / From colonialism to nation fact - anatomy of an age from lawlessness to justice: Malta exhibitions in the novel of Sevda Sürgünleri 371
- 2022.29.26. Yastı, M. & Tursun, A.:** Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında ikilemeler / Reduplications in Hüseyin Rahmi Gürpınar's novels 389
- 2022.29.27. Akdağ, E.:** Çocuk öykülerinde kültür ve değer çatışması üzerine bir karşılaştırma: *Cambaz Parası* ile *Yaşlı Kadın ve Papağan* örneği / A comparison on culture and conflict of values in children's stories: An example of *Cambaz Parası* and *The Widow and The Parrot* 404
- 2022.29.28. Öztürk, Z.:** Alâî b. Muhibbî'nin "Netîcetü's-Sülûk fi-Nasîhatil-Mülûk" adlı eserine Yûnus adlı müellifin ilaveleri hakkında değerlendirme / Evaluation about the additions of the author named Yunus to Alai b. Muhibbî's work "Netîcetü's-Sulûk fi-Nasîhati'l-Muluk 419
- 2022.29.29. Şahin, H.:** Ginâyî Sofyevî'nin Acâibü'l-Mahlûkâtî: Mirât-ı Kâinât / Ginâyî Sofyevî's Acâibu'l-Mahlûkât: Mirât-ı Kâinât445
- 2022.29.30. Özçakmak, F.:** Vehbî-i Yemânî'nin *Mesnevî* şerhine kaynaklık eden tasavvufî eserler / Sufi works that are the source of Vehbî-i Yemânî's commentary on *Mesnevî*458
- 2022.29.31. Kayaokay, İ.:** Karacasulu Şeyh Süleyman Rüşdî'nin yayımlanmamış manzum Uşşâkî silsile-nâmeleri / Unpublished verse Uşşâkî Silsile-names of Sheikh Süleyman Rüşdî from Karacasu 477
- 2022.29.32. Batur, H. & Akay, S.:** İki kardeşin iki dilde müşterek kaleme aldıkları eser: Makâmetü'l-Ehaveyn / The Work that the Two Brothers Wrote Together in Two Languages: Maqamat al-Ahaveyn 501
- 2022.29.33. Yalçınkaya, M. A.:** 16. Yüzyıl şairlerinden Zaîfî'nin Münşeât'ı / Münşeât of Zaîfî, one of the 16th century poets520
- 2022.29.34. Eryılmaz, D. & Eraslan, H.:** Edebiyata yansımalarıyla Ermeni Diasporasının kültürel kimliği / The cultural identity of the Armenian diaspora with its reflections in literature569

- 2022.29.35. Mete, F. & Aksay Albuz, S. & Candeg er,  .:** Halk türkülerinde saklanan hayatlar: Kadın ağız türküleri / Lives hidden in folk songs: Women's folk songs583
- 2022.29.36. Ayaz, B.:** Anadolu sahasında anlatılan kurukafa masalları üzerine bir değerlendirme / An assessment on tales of skulls told in Anatolia596
- 2022.29.37. Ko, O.:** Student views on the use of mobile technologies in libraries: the example of Balıkesir University / K t phanelerde mobil teknolojilerin kullanımına ilişkin öğrenci g r Őleri: Balıkesir  niversitesi  rneği 604
- 2022.29.38. İpek, O. & Ensar, F.:**  zetleme becerisiyle ilgili araştırmalar / Studies on summarization skills 618
- 2022.29.39. Uluç, T. F. & Uluç, N.:** Repr sentanz der Sitten und Br uche in der deutsch-türkischen Literatur / Gelenek ve göreneklerin Türk-Alman edebiyatında temsili / Representation of customs and traditions in german-turkish literature650
- 2022.29.40. Ekti, M.:** The use of meta language in the humor / Mizahta meta dil kullanımı 661
- 2022.29.41. Bezci, R.:** Kraatlerin Sihhatinde Arapçaya Uygunluk Bağlamında Kırılma Noktaları.(Sıbeveyh, Kis  , İbn Cinn ) / Breaking Points in the Context of Compliance with Arabic in the Soundness of Recitations. (Sıbeveyh, Kis  , İbn Cinn ).....674
- 2022.29.42. Orozobekov, K.:** *el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Es s * S zl ğ   zerine analitik bir incelenme / An analytical review on *al-Mu‘jamul’-Arabiyyu’l-Es s * Dictionary694
- 2022.29.43. Koç, M.:** İdr s-i Bidl s ’nin Heşt Bihişt’inin iki tip nüshasının karşılaştırılması / Comparison of two types of copies of İdr s-i Bidl s ’s Hasht Behesht.....709
- 2022.29.44. Ali, A. H. M.:** مكاتمة الثقافة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها / Anadili Arapça olmayanlara Arapça  ğretiminde kültürün yeri / The essence of culture in teaching Arabic to non-native speakers729
- 2022.29.45.  zt rk, M.:** Arapça Yabancı Dil Testinde (YDT) EŞdizim: Tespit ve  neriler / Collocation in the Arabic Foreign Language Test (YDT): Detection and recommendations 739
- 2022.29.46. Arslan, İ.:** 2018-2022 Yılları arası Arap dili eğitimiyle alakalı yapılmış lisansüstü tezler / Graduate theses related to Arabic language education between 2018-2022..... 772
- 2022.29.47. Eroğlu, .:** Colette’in *L’ toile Vesper* başlıklı yapıtında ikinci dünya savaşı, yaşlılık ve umudu koruma abası / The second world war, the old age and the effort to protect the hope in *L’ toile Vesper* by Colette 806
- 2022.29.48. Günday, R.:** Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım / Content-based instruction model and action-oriented approach in foreign language education 816
- 2022.29.49. Aysu, S.:** Evaluation of the textbook used in the pandemic: From teachers’ and students’ perspectives / Pandemi sürecinde kullanılan ders kitabının incelenmesi: Öğretmen ve  ğrenci gözünden 834
- 2022.29.50. apar İleri, S.:** Geleneksel masal anlatısında “hilebaz” kadın karakterler: “Helvacı Güzeli” ve “Molly Whuppie” / "Trickster" female characters in traditional fairy tale: "Helvacı Güzeli" and "Molly Whuppie" 846
- 2022.29.51. Bolat, E.:** The road to prostitution: Ngugi’s Wanja and Ekwensi’s Jagua Nana / Hayat kadınlığına giden yol: Ngugi’nin Wanja’sı ve Ekwensi’nin Jagua Nana’sı852
- 2022.29.52.  nal, A.:** Plunderers of the human spirit: A criticism of Abdulrazak Gurnah’s Gravel Heart in terms of literary trauma theory / İnsan ruhunun yağmacıları: Edebi travma teorisi bağlamında Abdulrazak Gurnah’ın Gravel Heart romanının bir eleştirisi..... 862

- 2022.29.53. Baturay Meral, S.:** Positive self-representation in public discourse: A critical discourse analysis of denial strategies in Ekşi Sözlük / Kamusal söylemde olumlu benlik temsili: İnkâr stratejilerinin eleştirel söylem analizine Ekşi Sözlük'ten örnekler878
- 2022.29.54. Cesur, K.:** Content analysis of research articles on teaching English to young learners in Türkiye / Türkiye'de çocuklara İngilizce öğretimi ile ilgili araştırma makalelerinin içerik analizi 890
- 2022.29.55. Saraç, M. & Saraç, N. & Öztürk, M.:** A literature review on e-portfolios in teaching writing in English as a foreign language classes / Yabancı dil olarak İngilizce derslerinde yazma öğretiminde e-portfolyo kullanımı üzerine bir literatür taraması905
- 2022.29.56. Sarı, Z.:** Newmark, Popovic, Pym ve Kocabıyık'ın kuramları ışığında Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya* adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirilerinin analizi / The analysis of Turkish translations of figurative language in *Brave New World* by Aldous Huxley in the light of Newmark, Popovic, Pym and Kocabıyık's theories 918
- 2022.29.57. Çağlayan Mazanoğlu, E. S.:** The struggle of the party leader: The im/possibility of change in David Hare's *The Absence of War* / Parti liderinin mücadelesi: David Hare'in *Savaşın Yokluğunda* adlı oyununda değişim olasılığı942
- 2022.29.58. Sabancı Uzun, G.:** Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* romanında göç ile gelen özerklik / Subjectivity after immigration in Latife Tekin's novel *Dear Shameless Death*.....958
- 2022.29.59. Ahmed, K. H. & Tümen Akyıldız, S.:** Determining the role of digital literacy in EFL teaching concerning the views of Turkish EFL Teachers / İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dijital okuryazarlığın rolünün belirlenmesi..... 967
- 2022.29.60. Aliyeva, T.:** Rus edebiyatında Kafkas esiri konusunun tarihsel tipolojisi üzerine / On the historical typology of the caucasus captive in Russian literature / Заметки об исторической типологии темы кавказского пленника в русской литературе 990
- 2022.29.61. Topbaşoğlu Eray, K.:** Особенности лингвокультурологии как филологической дисциплины / Peculiarities of linguoculturology as a philological discipline / Bir filoloji disiplini olarak kültürdilbilimin özellikleri1006
- 2022.29.62. Gaznevi, E.:** Lehçe ön ekli fiillerin işlevi / The function of prefixed verbs in Polish language.....1024
- 2022.29.63. Yazıcı, M.:** The impact of extratextual knowledge on translator's competence / Metindışı bilginin çeviri edincine katkısı1048
- 2022.29.64. Abdal, G. & Ayık Akça, T.:** Türkiye'de dijital feminist platformlarda feminist terim çevirisi uygulamalarına bir bakış / A look into feminist term translation practices on digital feminist platforms in Turkey1058
- 2022.29.65. Olgun, G. M.:** Çoğuldizge kuramı bağlamında COVID-19: *Benim Kahramanım Sensin* adlı hikâye kitabı / COVID-19 in the context of polysystem theory: The study of the storybook titled *My Hero is You*..... 1074
- 2022.29.66. Okyayuz, A. Ş. & Ersözlü, E.:** Çocuklar için çizgi romanla tarih anlatısı, çevirisi ve eleştirisi / The translation of a cartoon history of the universe written for child readers, its' translation and criticism.....1087
- 2022.29.67. Çoban, F.:** Görsel işitsel çeviri: "Orange Is the New Black" dizisinin İngilizce-Türkçe alt yazılarının Toury'nin öncül normları ve çeviri stratejileri açısından değerlendirilmesi / Audio visual translation: An evaluation of English-Turkish subtitles of "Orange Is the New Black" in terms of Toury's initial norms and translation strategies..... 1108
- 2022.29.68. Birkan Baydan, E.:** Çeviribilimin penceresinden yeniden çevrimler / Remakes from the perspective of translation studies 1118

- 2022.29.69. Doğan, İ. C.:** Yeniden çeviride intihal bağlamında Ses ve Öfke / Plagiarism in retranslation: The Sound and the Fury.....1127
- 2022.29.70. Tükel Kanra, Y.:** Bir atölye çalışması: Çeviri editörlüğü uygulamaları çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkı sağlayabilir mi? / A workshop on the contribution of editorial translation practices to improve translation and translator competence..... 1140
- 2022.29.71. Demirkan, D. & Toprak, D.:** Çeviriye kültürel ve hermeneutik bir yaklaşım / A Cultural and hermeneutic approach to translation1159



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 29. 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.

2022.30. sayısını (21 Ekim) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Eylül 2022**'dir.

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

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

RumeliDE 2022.29 (Ağustos/August) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

RumeliDE Yayın Editörleri

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

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



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 29th issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

Acceptance process of articles for the issue (**21 October**) numbered **2022.30** has started. The deadline for submission is **21 September 2022**.

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2022.29 (Ağustos/August)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

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

1. Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili

Selvanur KAYHAN¹

APA: Kayhan, S. (2022). Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1-18. DOI: 10.29000/rumelide.1163989.

Öz

Bu çalışmanın amacı 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında dezavantajlı grupların temsil edilme durumlarını incelemektir. Bu doğrultuda ders kitapları; metinler, görseller ve etkinlikler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın veri kaynaklarını MEB Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabı ve Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmuştur. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmanın verileri doküman analizi yöntemi ile toplanmış, elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, incelenen Türkçe ders kitaplarında dezavantajlı gruplara yönelik yeterli sayıda metin, görsel ve etkinlik bulunmadığı tespit edilmiştir. Kitaplarda en fazla çeşitlilikte görsele ve etkinliğe yer veren ders kitabının MEB Yayınları (B) ders kitabı; metinlerde ise en fazla çeşitliliğe yer veren ders kitabının MEB Yayınları (A) ders kitabı olduğu belirlenmiştir. Dezavantajlı grupların yer aldığı metinlerde daha çok dezavantajlı grupların zor şartlarda yaşaması konusunun işlendiği; görsellerde olumlu ve olumsuz kişilik rollerine yer verildiği ve etkinliklerin en fazla metinden hareketle soruları yanıtlama türünde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitapları, dezavantajlı gruplar, içerik analizi

Representation of disadvantaged groups in Turkish textbooks

Abstract

The aim of this study is to analyze the representation of disadvantaged groups in 6th grade Turkish textbooks. In accordance with it, textbooks were evaluated in terms of texts, visuals and activities. The data sources of the study consist of the 6th grade Turkish textbooks of MEB Publications, the 6th grade Turkish textbook of Ata Publications and the 6th grade Turkish textbook of Ekoyay Education Publications. The data of the study, which was designed according to the qualitative research design, were collected through document analysis method and the obtained data were analyzed according to content analysis. As a result of the study, it has been determined that there is not enough texts, visuals and activities for disadvantaged groups in the Turkish textbooks examined. It has been determined that it is MEB Publications (B) which include the greatest variety of images and activities in textbooks; it is MEB Publications (A) which include the greatest diversity in the texts. It has been determined that in the texts including the disadvantaged groups, the subject of disadvantaged groups living in difficult conditions is discussed; It has been determined that both positive and negative personality roles are included in the visuals and the activities are mostly in the type of answering the questions based on the text.

Keywords: Turkish textbooks, disadvantaged groups, content analysis

1 Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Trabzon, Türkiye), kayhanselva@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6710-9815 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1163989]

Giriş

Dezavantajlı gruplar; maddi durum, cinsiyet, etnik köken, dil, din ve siyasi koşullar sebebiyle sosyal ve ekonomik olarak daha az uyum sağlama olanağına sahip gruplardan oluşmaktadır (Caillods, 1998). Dezavantajlı olma durumu hayatın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Dezavantajlı konumdaki bireyler, içinde oldukları şartlardan dolayı devletin kendilerine sunduğu maddi ve toplumsal olanaklardan yeteri kadar ya da hiç faydalanamamakla birlikte tehlike içerisinde olabilecek veya koruma altına alınmaya ihtiyaç duyacak durumlarda bulunabilmektedirler (Birinci ve Bulut, 2021). Dezavantajlı gruplar hayatlarını sürdürürken farklı zorluklarla karşılaşabilirler. Bu bireylerde, günlük hayatta kendi kendine yetememe ve toplum içerisinde kullanılan araçlara erişim sağlayamama durumu gözlemlenmekle birlikte duygu ve düşünceleri kontrol edebilme, sorumluluk altına girme, sağlık ve eğitim gibi temel hizmetlerden yararlanma veya iş sahibi olma konusunda birtakım engellerle karşı karşıya kalma durumu da meydana gelmektedir (Mayer, 2003). Dezavantajlı olma durumu, aynı şartlar altında ancak farklı özellikler barındıran bireylerde de görülebilmektedir (Sheikh, 2018). Bu gruplar detaylı incelendiğinde ise her grubun farklı yetersizlikler yaşadığı görülmektedir. Her dezavantajlı grup kendine özgü engellerle karşılaşmakta, bu engellerin sayısı zaman zaman çoğalabilmektedir (Mayer, 2003). Geçmişten bugüne değin günlük hayat içerisinde çeşitli alanlarda dezavantajlı durumlarda olan bireyler bulunmakla birlikte sayıları artmakta ve 21. asırda dünyada görülen savaş, göç, ekonomik krizler, doğal çevrenin tahribi, kaba güç kullanımının artması gibi sebepler doğrultusunda bu bireylerin yaşadıkları problemler giderek çoğalmaktadır (Birinci ve Bulut, 2021; Koçak-Macun ve Macun, 2018). Günümüzde ülkemizde ve dünyada birçok dezavantajlı grup bulunmaktadır. Bu gruplar arasında engelliler, maddi durumu yetersiz bireyler, kadınlar, çocuklar, gençler, göçmenler, yaşlı bireyler ve tek ebeveynine sahip aileler özel olarak korunmaya gereksinim duymaktadır (Erbay, 2017). Ancak dezavantajlılık kavramı ülkeden ülkeye farklılık göstermekte, bir ülkede dezavantajlı grup kabul edilen topluluğun başka bir ülkede bu gruba dâhil edilmemesi durumu gerçekleşebilmektedir, örneğin gelişmemiş ülkelerde ilköğretim eğitimi almamış bireyler dezavantajlı olarak tanımlanabilirken gelişmiş ülkelerde ise daha çok ortaöğretimi bitirme olanağı elde edememiş bireyler dezavantajlı olarak görülmektedir (Caillods, 1998). Dünyanın birçok yerinde dezavantajlılık yaratan durumlardan birisi de eğitimden yoksun olmaktır.

Eğitimde dezavantajlı olan bireylerin herhangi bir eğitim alamamış ya da hayatını sürdürme becerilerini kazanamadan eğitimini yarıda bırakan bireylerden oluştuğu görülmektedir (Caillods, 1998). Eğitime devam eden öğrenciler arasında ise öğrencilerin birtakım psikolojik ve sosyal özellikleri dezavantajlılığa yol açabilmektedir (Yaşar ve Amaç, 2018). Eğitim ortamlarında dezavantajlı durumda olmak, bireylerin ileriki hayatlarını da etkileyebilmektedir. Bu sebeple dezavantajlı gruplar arasında okul ortamında ayırım yapılmamalı ve bu bireyler herkesle birlikte eşit olarak eğitim hakkından yararlanmalıdır, nitekim öğrencilerin çeşitli açılardan yaşadıkları dezavantajlılık durumu yine eğitimle ortadan kaldırılabılır (Özbaş, 2014; Yaşar ve Amaç, 2018). Bir diğer dezavantajlı grup ise yoksulluk içinde yaşayan kimselerdir. Gelir dağılımındaki eşitsizliğin yol açtığı güç koşullar altında hayatlarını sürdürmek zorunda kalan bireyler, birçok engelle karşılaşmaktadırlar (Kazu, 2018). Bu sebeple sosyal dışlanmanın meydana gelmemesi ve toplumda var olan huzurun bozulmaması için bu dezavantajlı gruba yönelik girişimlerde bulunulmalıdır (Öğülmüş, 2011). Yoksulluk içinde yaşayan kimseler, maddi yetersizlikler sonucunda birçok farklı alanda da dezavantajlı konumda bulunabilmektedir, örneğin bir başka dezavantajlılık kaynağı olan işsizlik ile yoksulluk arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. İşsizliğin artması yoksulluğun büyümesine sebep olmakta; aynı zamanda yoksulluk da iyi bir eğitimi engelleyerek istihdam olanaklarından yararlanmayı güçleştirmektedir (Awan, 2018). Toplum içerisinde bazı bireyler işe girmek, işte devamlılık sağlamak ya da yükselmek için çeşitli engellerle karşılaşmakta, bu gruplar

arasında engelliler, 50 yaş üzeri bireyler, etnik azınlıklar gibi dezavantajlı gruplar da bulunmaktadır (Barrett, 2010). Bu doğrultuda, toplumda bazı bireylerin birden fazla alanda dezavantajlı olabileceği görülmektedir.

Engelli bireyler de dezavantajlı gruplar içerisinde yer almaktadır. Engellilik, bireylerden beklenen eylem, beceri ve vazifelerin eksik ya da sınırlı bir şekilde yerine getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1980). Bu bireyler içinde yaşadıkları toplumdaki diğer insanlar tarafından olumsuz muamele gördükleri durumlarda toplumdaki sosyal gruplara dâhil olamamaktadır (Goffman, 1968). Toplumun engellilere yönelik bakış açısı engelli bireylerin toplumla kaynaşması açısından önemlidir. Nitekim Taylor'a (1999) göre engellilik kavramı toplumdaki diğer bireylerin verdikleri reaksiyonlar ile de bağlantılıdır. Bu sebeple toplumda engelli bireylere yönelik yapılan ayrımcılığa son verecek girişimlerde bulunulması gerekmektedir. Bir diğer dezavantajlı grup olan mültecilerde de benzer bir durum söz konusudur. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, savaşlar, ulaşım ve diğer insanlarla etkileşim imkânlarının artmasıyla birlikte yer değiştiren insanların sayısı çoğalmaktadır. Göç sonucunda farklı milletlerden insanlar bir araya gelmekte, bu durum birtakım sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Tuzcu ve Bademli, 2014). Örneğin bu bireylerde, işsizlik korkusu, göç edilen ülkedeki kültüre adaptasyon, dil engeli, sosyal kaygı gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Kirmayer ve ark., 2011). Dezavantajlı grupların uyum sorunlarının ortadan kaldırılmasında, toplumda yaşayan bireylerin dezavantajlı gruplara yönelik bilgi sahibi olması etkili olabilir. Nitekim dezavantajlı bireylerin yaşadıkları engel ve problemlerin çözümü için maddi desteğin yanında, toplumsal çalışmaların da yapılması gerekmektedir (Kazu, 2018). Bu doğrultuda hazırlanacak sosyal projelerde sosyal ayrımcılığı ortadan kaldıracak ve eşitliği, adaleti vurgulayacak bölümlere yer verilmelidir (Stroebe, Barreto ve Ellemers, 2010). Bunun yanında daha somut çözümlere ulaşmak adına toplumda dezavantajlı gruplar ile ilgili farkındalık yaratmak da önemlidir (Koçak-Macun ve Macun, 2018). Zira dezavantajlı gruplar ile ilgili farkındalık edinmek bu grupların toplumda var olduklarının bilincini kazandırmak açısından önem taşımaktadır.

Bireylere farkındalık kazandırmada eğitim önemli araçlardan birisidir. Eğitim, toplumsal kaynaşmaya katkıda bulunmakta, kişilerin önce içinde buldukları sosyal çevreyle sonra o toplumun ötesindeki dünyaya adapte olmalarına yardımcı olmaktadır (Kantzara, 2011; Sevinç, 2006). Bu adaptasyon sürecinde öğrenciler çeşitli hassasiyetler de kazanabilmektedir (Güzel-Candan ve Ergen, 2014). Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan ana materyal ise ders kitaplarıdır (Çiftçi, Çeçen ve Melanhoğlu, 2007). Öğrencinin, bir dersin konularına ait bilgileri sistemli bir şekilde aktif olarak öğrenmelerini sağlamak için oluşturulmuş araçlar (Duman ve Çakmak, 2004) olarak tanımlanan ders kitapları, teknolojinin gelişmesine paralel olarak meydana getirilen birçok çağdaş ders materyaline rağmen eğitim öğretim sürecinde önemini korumaktadır (Ceran, 2015; Kılıç ve Seven, 2002). Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye ve dil bilinci kazanmalarına olanak sağlayan ders kitapları (Güneş, 2002) öğrencilere farkındalık yaratmada da önemli bir yere sahiptir (Çakır, 2013) çünkü ders kitapları ile öğrencilere açık ya da örtük iletiler sunulabilir (Önal, Kaya ve Çalışkan, 2019). Ders kitapları; anayasa, yasalar ve temel insan hak ve hürriyetleri göze alınarak hazırlanmaktadır ve bu özelliğiyle ders kitaplarının sosyal hayatı düzenleyici bir fonksiyonlarının olduğu söylenebilir (Karasu-Avcı ve Faiz, 2018). Bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarında dezavantajlı grupların temsil ediliş şekli önem taşımaktadır.

Türkçe dersi, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamanın yanında onları hayata hazırlayan bir derstir. Aynı zamanda birçok farklı yöne sahip bir ders olması sebebiyle öğrencilerin karakterleri, sosyal hayatları, imge dünyaları ve sahip oldukları değerler ile yakından ilişkilidir (Yılar, 2016). Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesinin yanında toplumsal, ulusal ve

evrensel değerlerin de benimsetilmesi amaçlanmaktadır (Şen, 2008). Türkçe derslerinde kullanılan temel ders materyali ise ders kitaplarıdır (Temizkan, 2021). Öğrenciler, metinler yoluyla toplumca özümşenen ortak değerlerle tanışmakta ve bu değerleri benimsemektedirler (Ekinci-Çelikpazu ve Aktaş, 2011). Aynı zamanda bu metinlerde yer alan kahramanlar aracılığıyla duyarlıklarını geliştirebilirler. Çünkü kahramanlar hem ulusal hem de evrensel değerlerin sembolüdürler ve bu yönleriyle öğrenciler için rol model olma niteliğine sahiptirler (Yazıcı ve Aslan, 2011). Türkçe dersinin metinler ve metinlere bağlı olarak verilen bilgi ve etkinlikler üzerine kurulu bir ders olduğu (Maden, 2021) ve kitaplarda yer alan görsellerin metinlerle uyumlu olarak tasarlanması gerektiği (İlhan ve Yazar, 2021) göz önüne alındığında, dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarındaki metin, görsel ve etkinliklerdeki temsil edilmiş düzeylerinin öğrencilerin bu gruplara olan duyarlıklarını etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü Türkçe dersi için tüm kademelerde okutulan ders kitaplarındaki metinler bir ileti taşımakta ve bu iletiler öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Susar-Kırmızı, 2014). Alanyazın incelendiğinde ders kitaplarının göç kavramı (Esendemir ve Ertaş, 2018), engellilik (Bayar ve Kurt, 2021; Tuncer, Karasu, Altunay ve Güner, 2011), yaşlılık (Murakami ve Gündem, 2019) açısından incelendiği çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada dezavantajlı grupların 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında temsil edilme durumları araştırılmıştır. Çalışmanın ülkemizde ve dünyada yaşamakta olan dezavantajlı gruplara yönelik bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında dezavantajlı grupların temsil edilme durumlarını incelemektir. Ana amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde dezavantajlı gruplara yer verilme durumu nedir?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerde dezavantajlı gruplara yer verilme durumu nedir?
3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dezavantajlı gruplara yer verilme durumu nedir?
4. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin, etkinlik ve görsellerde dezavantajlı gruplar nasıl temsil edilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar; direkt olarak tecrübeler ve manalar üzerinde durulan, aynı zamanda ses, doküman, sinema yapıtı ve görselleri kapsayan çeşitli kaynaklar aracılığıyla duylara dayalı bilgi edinmeyi sağlayan araştırma modelleridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Bu çalışmada Türkçe ders kitapları incelendiğinden verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılacak konuyla alakalı yazılı veri kaynaklarını oluşturan dokümanların çözümlemesi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitekim nitel çalışmalarda, yazılı kaynakların önemli örneklerinden birisi de dokümanlardır (Creswell, 2019).

İncelenen dokümanlar

Bu araştırmada 6. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde çalışılmıştır. Ders kitapları belirlenirken aynı sınıf seviyesindeki farklı ders kitaplarında dezavantajlı grupların temsil edilme durumunun araştırılması hedeflenmiştir. *Tebliğler Dergisi*'nin incelenmesi sonucunda ortaokul düzeyinde en fazla Türkçe ders kitabı çeşitliliğine sahip sınıf seviyesinin 6. sınıf olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmamızın veri kaynaklarını 2021-2022 ders yılında okutulan ve ulaşılabilen 6. sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitapları ile 6. sınıf Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabı ve Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmuştur. Ders kitapları ile ilgili *Tebliğler Dergisi*'nde (MEB, 2020, s.1213) yer alan bilgiler aşağıdaki tablodaki şekliyle sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışmada İncelenen 6. Sınıf Ders Kitapları

Ders Kitabı	Yazarlar	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Nihal ERTÜRK - Seray KELEŞ Damla KÜLÜNK	Millî Eğitim Yayınları
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Gülten ERKEK - Kadir DURU Murat PASTUTMAZ Sabri CEYLAN	Millî Eğitim Yayınları
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Mehmet Ozan SARIBOYACI	Ata Yayıncılık
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Tuncay DEMİREL	Ekoyay Eğitim Yayınları

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Çalışmanın verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarının seçiminde öncelikle *Tebliğler Dergisi* incelenmiş ve dergide 2021-2022 eğitim öğretim yılında 6. sınıf seviyesinde ikisi MEB'e ve bir tanesi Ata Yayıncılık, Ekoyay Eğitim Yayınları, Gezegen Yayınları ile Anka Kuşu Yayınlarına ait olmak üzere altı kitap okutulduğu belirlenmiştir (MEB, 2020). Ancak Anka Kuşu ve Gezegen Yayınlarına ait ders kitaplarına ulaşılamaması sebebiyle çalışma, MEB Yayınlarına ait iki ders kitabı ile Ekoyay Eğitim Yayınları ve Ata Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitapları olmak üzere dört ders kitabı ile sınırlandırılmıştır. Sonrasında çalışmaya dâhil edilen ders kitapları elde edilmiş ve kitaplardaki görsel, metin ve etkinlikler ayrı ayrı incelenmiştir. Ders kitapları metinler açısından incelenirken dinleme metinleri, etkinlikler açısından incelenirken hazırlık çalışmaları ve ünite sonu değerlendirmeleri çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmanın verileri, içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde hedeflenen, toplanan verileri benzerliklerine göre belli mefhumlar ve ana konular etrafında toplamak ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzene koyarak açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada öncelikle ders kitapları metin, görsel ve etkinlikler açısından incelenmiş ve kitaplarda yer verilen dezavantajlı durumdaki bireyler tespit edilmiştir. Daha sonra yoksullar, yaşlılar, engelliler, mülteciler, işsizler ve ayrımcılığa uğrayanlar olmak üzere altı kategori belirlenmiş ve kitaplar bu kategoriler ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. Kitaplarda dezavantajlı gruplara ait metin, görsel ve etkinliklerin sayısı belirlendikten sonra kitaplar “görsellerdeki kişilik rolleri”, “metin içeriği” ve “etkinlik türü”ne göre incelenmiş ve benzer veriler aynı kategoriler altında toplanmıştır. Bulguların okunmasında kolaylık

sağlamak amacıyla MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ertürk vd.) MEB A ve MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ceylan vd.) MEB B şeklinde kodlanarak kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda, çalışmanın inanılabilirliğini sağlamak için kullanılan stratejilerden birisi uzman incelemesine başvurmaktır (Merriam, 2018). Bu çalışmada da verilerin analizi sırasında bir alan uzmanının görüşlerini başvurulmuş ve araştırmacılar arasındaki tutarlığın oluşmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada ders kitaplarında yer alan dezavantajlı gruplara yönelik görsel, metin ve etkinlikler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmış ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda veriler araştırmacı ve alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve araştırmacılar arasındaki tutarlık oranının %90 olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerektiği belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002'den aktaran Baltacı, 2017). Dolayısıyla çalışmada araştırmacı ve alan uzmanı arasında yeterli düzeyde tutarlığın oluştuğu söylenebilir. Sonrasında, uzlaşma sağlanamayan maddeler üzerinde görüşülmüş, araştırmacı ve alan uzmanının görüş birliğiyle ortak karara varılmıştır.

Bulgular

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde dezavantajlı gruplara yer verilme durumu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dezavantajlı Grupların Yer Aldığı Metin Sayısı

Kitap Adı	Metin sayısı	Dezavantajlı gruplara yer verilen metin sayısı	Dezavantajlı gruplara yer verilen metinlerin yüzdesi
Ekoyay Eğitim Yayınları	40	7	17,5
Ata Yayıncılık	40	4	10
MEB Yayınları (A)	40	8	20
MEB Yayınları (B)	40	4	10

Tablo 2 incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 7, Ata Yayıncılık 6.sınıf Türkçe ders kitabında 4, MEB Yayınları (A) 6.sınıf Türkçe ders kitabında 8 ve MEB Yayınları (B) 6.sınıf Türkçe ders kitabında 4 adet dezavantajlı gruplara ait metne yer verildiği belirlenmiştir. Kitaplarda, dezavantajlı gruplara yer verilen metinlerin Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında %17,5, Ata Yayıncılık ders kitabında %10, MEB (A) ders kitabında %20 ve MEB (B) ders kitabında %10 oranında yer kapladığı görülmektedir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde dezavantajlı grupların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerde Dezavantajlı Grupların Dağılımı

Ders Kitapları	Yoksullar		Yaşlılar		Engelliler		Ayrımcılığa Uğrayanlar		Mülteciler		İşsizler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekoyay Eğitim Yayınları	2	28.5	3	42.9	1	14.3	-	-	-	-	1	14.3	7	100
Ata Yayıncılık	1	25	2	50	-	-	1	25	-	-	-	-	4	100
MEB Yayınları (A)	4	50	1	12.5	1	12.5	1	12.5	1	12.5	-	-	8	100
MEB Yayınları (B)	-	-	2	50	2	50	-	-	-	-	-	-	4	100

Tablo 3'e bakıldığında, Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında yer alan metinlerde dezavantajlı grupların dağılımını sırasıyla yaşlılar (%42.9), yoksullar (%28.5), engelliler (%14.3) ve işsizlerin (%14.3) oluşturduğu görülmektedir. Ders kitabında ayrımcılığa uğrayanlar ve mültecilere yönelik herhangi bir metin yer almamaktadır. Ata Yayıncılık ders kitabında yer alan metinlerde en çok yaşlılara (%50) yer verildiği; bu grubu yoksullar (%25) ve ayrımcılığa uğrayanların (%25) takip ettiği ve engelliler, işsizler ve mültecileri içeren metinlere yer verilmediği görülmüştür. MEB (A) ders kitabındaki metinlerde en çok yoksullara yer verilirken (%50); yaşlılar (%12.5), engelliler (%12.5), ayrımcılığa uğrayanlar (%12.5) ve mültecilerin (%12.5) eşit oranda yer aldığı ve işsizleri barındıran herhangi bir metin bulunmadığı belirlenmiştir. MEB (B) ders kitabındaki metinlerde ise yaşlılar (%50) ve engellilere (%50) eşit oranda yer verilirken diğer dezavantajlı gruplara yer verilmediği görülmüştür.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında dezavantajlı gruplara yer verilen metinlerin içeriği aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dezavantajlı Grupların Yer Aldığı Metinlerin İçeriği

Metnin İçeriği	Ekoyay		Ata		MEB A		MEB B	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dezavantajlı bireyin toplumla kaynaşması	1	14.3	2	50	-	-	1	25
Dezavantajlı bireyin zor şartlarda yaşaması	5	71.4	-	-	4	50	2	50
Dezavantajlı bireylerin başarısı	-	-	-	-	-	-	1	25
Dezavantajlı bireylere yardım etme	1	14.3	-	-	2	25	-	-
Dezavantajlı bireyin kötülüğe maruz kalması	-	-	2	50	2	25	-	-
Toplam	7	100	4	100	8	100	4	100

Tablo 4'e bakıldığında, Ekoyay 6. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde en çok dezavantajlı bireylerin zor şartlarda yaşaması (%71.4), Ata Yayıncılık 6. sınıf ders kitabında yer alan metinlerde ise dezavantajlı bireyin toplumla kaynaşması (%50) ve dezavantajlı bireyin kötülüğe maruz kalması (%50) konularının

eşit oranda işlendiği görülmüştür. MEB A (%50) ve MEB B (%50) ders kitaplarındaki metinlerde en çok dezavantajlı bireyin zor şartlarda yaşaması konularının işlendiği belirlenmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerde dezavantajlı gruplara yer verilme durumu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dezavantajlı Grupların Yer Aldığı Görsel Sayısı

Kitap Adı	Görsel sayısı	Dezavantajlı gruplara yer verilen görsel sayısı	Dezavantajlı gruplara ait görsellerin yüzdesi
Ekoyay Eğitim Yayınları	175	34	19.4
Ata Yayıncılık	138	10	7.2
MEB Yayınları (A)	163	14	8.6
MEB Yayınları (B)	232	6	2.6

Tablo 5 incelendiğinde, 6. sınıf Ekoyay Eğitim Yayınları Türkçe ders kitabında 175, Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabında 138, MEB Yayınları (A) 6. sınıf Türkçe ders kitabında 163 ve MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe ders kitabında 232 görsele yer verildiği belirlenmiştir. Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabında 34, Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabında 10, MEB Yayınları (A) 6. sınıf Türkçe ders kitabında 14 ve MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe ders kitabında 6 adet dezavantajlı gruplara ait görsele yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda, dezavantajlı gruplara yer verilen görsellerin toplam görsel sayısına oranı incelendiğinde, dezavantajlı gruplara ait görsellerin Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında %19.4, Ata Yayıncılık ders kitabında %7.2, MEB (A) ders kitabında %8.6 ve MEB (B) ders kitabında %2.6 oranında yer kapladığı görülmektedir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerde dezavantajlı grupların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerde Dezavantajlı Grupların Dağılımı

Ders Kitapları	Yoksullar		Yaşlılar		Engelliler		Ayrımcılığa Uğrayanlar		Mülteciler		İşsizler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekoyay Eğitim Yayınları	4	11.8	29	85.3	1	2.9	-	-	-	-	-	-	34	100
Ata Yayıncılık	-	-	5	50	-	-	5	50	-	-	-	-	10	100
MEB Yayınları (A)	4	28.6	-	-	8	57.1	-	-	2	14.3	-	-	14	100
MEB Yayınları (B)	1	16.7	1	16.7	3	50	-	-	1	16.7	-	-	6	100.1

Tablo 6'ya bakıldığında, Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında dezavantajlı gruplara ait görsellerin dağılımını sırasıyla yaşlılar (%85.3), yoksullar (%11.8) ve engellilerin (%2.9) oluşturduğu görülmektedir. Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında ayrımcılığa uğrayanlar, mülteciler ve işsizlere yönelik herhangi bir görsel yer almamaktadır. Ata Yayıncılık ders kitabında yer alan görsellerde yaşlılar (%50) ve

ayrımcılığa uğrayanlara (%50) eşit oranda yer verildiği, yoksullar, engelliler, mülteciler ve işsizlere yönelik görsellere yer verilmediği görölmüştür. MEB (A) ders kitabındaki görsellerde sırasıyla engelliler (%57.1), yoksullar (%28.6) ve mültecilere (%14.3) yer verilirken yaşlılar, ayrımcılığa uğrayanlar ve işsizlere yönelik herhangi bir görsel olmadığı görölmüştür. MEB (B) ders kitabındaki görsellerde ise en çok engellilere (%50) yer verildiği görölmüştür.



Resim 1. Ekoyay Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dezavantajlı Grup Örneği



Resim 2. Ata Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dezavantajlı Grup Örneği



Resim 3. MEB Yayınları (A) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dezavantajlı Grup Örneği



Resim 4. MEB Yayınları (B) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dezavantajlı Grup Örneği

6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde dezavantajlı gruplara yüklenen kişilik rolleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsellerde Dezavantajlı Gruplara Yüklenen Kişilik Roller

Kişilik Roller	Ekoyay		Ata		MEB A		MEB B	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yardıma muhtaç	4	11.8	4	40	4	28.6	-	-
Heyecanlı	11	32.4	-	-	-	-	-	-
Duygusal	8	23.5	2	20	-	-	1	16.7
Belirsiz	4	11.8	-	-	6	42.9	-	-
Azimli/Güçlü	1	2.9	-	-	1	7.1	3	50
Yardımsever	2	5.9	-	-	1	7.1	2	33.3
Neşeli	1	2.9	1	10	2	14.3	-	-
Şüpheli	2	5.9	-	-	-	-	-	-
Kendine Güvenen	-	-	1	10	-	-	-	-
Çalışkan	-	-	1	10	-	-	-	-
Aceleci	-	-	1	10	-	-	-	-
Atılgan	1	2.9	-	-	-	-	-	-
Toplam	34	100	10	100	14	100	6	100

Tablo 7'ye bakıldığında, Ekoyay 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki görsellerde dezavantajlı grupların sırasıyla heyecanlı (%32.4), duygusal (%23.5), yardıma muhtaç (%11.8), şüpheli (5.9), yardımsever (%5.9), azimli/güçlü (%2.9), atılgan (%2.9) ve neşeli (%2.9) özellikleriyle gösterilirken kitapta yüklenen rolün belirsiz olduğu (%11.8) görseller de bulunmaktadır. Ata Yayıncılık ders kitabındaki görsellerde dezavantajlı gruplar sırasıyla yardıma muhtaç (%40), duygusal (%20), neşeli (%10), kendine güvenen (%10), çalışkan (%10) ve aceleci (%10) özellikleriyle gösterilirken; MEB Yayınları (A) ders kitabında en çok dezavantajlı karaktere yüklenen rolün belirsiz (%42.9) olduğu görseller tespit edilmiştir. MEB Yayınları (B) ders kitabında ise dezavantajlı gruplar azimli/güçlü (%50), yardımsever (%33.3) ve duygusal (16.7) özellikleriyle gösterilmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dezavantajlı gruplara yer verilme durumu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dezavantajlı Grupların Yer Aldığı Etkinlik Sayısı

Kitap Adı	Etkinlik sayısı	Dezavantajlı gruplara yer verilen etkinlik sayısı	Dezavantajlı gruplara yer verilen etkinliklerin oranı
Ekoyay Eğitim Yayınları	251	16	6.4
Ata Yayıncılık	265	6	2.3
MEB Yayınları (A)	238	11	4.6
MEB Yayınları (B)	234	9	3.8

Tablo 8 incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabında 16, Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabında 6, MEB (A) 6. sınıf Türkçe ders kitabında 11 ve MEB (B) 6. sınıf Türkçe ders kitabında 9 adet dezavantajlı gruplara ait etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir. Kitaplarda, dezavantajlı gruplara yer verilen etkinliklerin toplam etkinlik sayısına oranı incelendiğinde, dezavantajlı gruplara ait etkinliklerin Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında %6.4, Ata Yayıncılık ders kitabında %2.3, MEB (A) ders kitabında %4.6 ve MEB (B) ders kitabında %3.8 oranında yer kapladığı görülmektedir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dezavantajlı grupların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9. Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerde Dezavantajlı Grupların Dağılımı

Ders Kitapları	Yoksullar		Yaşlılar		Engelliler		Ayrımcılığa Uğrayanlar		Mülteciler		İşsizler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekoyay Eğitim Yayınları	1	6.3	7	43.8	8	50	-	-	-	-	-	-	16	100.1
Ata Yayıncılık	-	-	4	66.7	-	-	2	33.3	-	-	-	-	6	100
MEB Yayınları (A)	7	63.7	-	-	2	18.2	-	-	2	18.2	-	-	11	100.1
MEB Yayınları (B)	-	-	5	55.6	3	33.3	-	-	1	11.1	-	-	9	100

Tablo 9 incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında yer alan etkinliklerde dezavantajlı grupların dağılımını sırasıyla engelliler (%50), yaşlılar (%43.8) ve yoksulların (%6.3) oluşturduğu görülmektedir. Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında ayrımcılığa uğrayanlar, mülteciler ve işsizlere yönelik herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Ata Yayıncılık ders kitabında yer alan etkinliklerde en çok yaşlılara (%66.7) yer verildiği; bu grubu ayrımcılığa uğrayanların (%33.3) takip ettiği ve yoksullar, engelliler, işsizler ve mültecileri içeren etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. MEB (A) ders kitabındaki etkinliklerde en çok yoksullara yer verildiği (%63.7); mülteciler (%18.2) ve engellilerin (%18.2) eşit oranda yer aldığı ve yaşlılar, ayrımcılığa uğrayanlar ve işsizleri barındıran herhangi bir etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir. MEB (B) ders kitabındaki etkinliklerde ise en çok yaşlılara yer

verildiği (%55.6), bu grubu engelliler (%33.3) ve mültecilerin (%11.1) takip ettiği, yoksullar, ayrımcılığa uğrayanlar ve işsizlere ise yer verilmediği görülmüştür.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında dezavantajlı gruplara yer verilen etkinliklerin türleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dezavantajlı Gruplara Yer Verilen Etkinliklerin Türleri

Etkinlik Türü	Ekoyay		Ata		MEB A		MEB B	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Metinden hareketle soruları yanıtama	11	68.8	3	50	6	54.5	1	11.1
Bilgilendirici metin yazma	1	6.3	-	-	2	18.2	-	-
Metne başlık belirleme	1	6.3	1	16.7	-	-	-	-
Hikâye edici metin yazma	-	-	1	16.7	1	9.1	-	-
Canlandırma	1	6.3	-	-	-	-	1	11.1
Görsellerden hareketle soruları yanıtama	-	-	1	16.7	-	-	1	11.1
Metni özetleme	-	-	-	-	1	9.1	-	-
Dinledikleri/izlediklerinden hareketle soruları yanıtama	-	-	-	-	1	9.1	1	11.1
Hazırlıksız konuşma yapma	-	-	-	-	-	-	3	33.3
Hazırlıklı konuşma yapma	1	6.3	-	-	-	-	1	11.1
Sesli okuma çalışması	-	-	-	-	-	-	1	11.1
Şiir yazma	1	6.3	-	-	-	-	-	-
Toplam	16	100.3	6	100.1	11	100	9	99.9

Tablo 10'a bakıldığında, Ekoyay 6. sınıf Türkçe ders kitabı (%68.8) ve Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabında (%50) dezavantajlı gruplara yer verilen etkinliklerin en çok metinden hareketle soruları yanıtama türünde olduğu görülmüştür. MEB (A) ders kitabında da en çok metinden hareketle soruları yanıtama (%54.5) türüne ait etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinlik türünü bilgilendirici metin yazma etkinliklerinin (%18.2) takip ettiği görülmüştür. MEB (B) ders kitabında ise en çok hazırlıksız konuşma yapma türünde (%33.3) etkinliğe yer verildiği görülmüştür.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin, görsel ve etkinliklerde dezavantajlı grupların nasıl temsil edildiği incelenmiştir. Çalışmanın ülkemizde ve dünyada yaşamakta olan dezavantajlı gruplara yönelik bir farkındalık oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada, kitaplarda dezavantajlı gruplara yer verilen metinlerin Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında %17.5, Ata Yayıncılık ders kitabında %10, MEB (A) ders kitabında %20 ve MEB (B) ders kitabında %10 oranında yer kapladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, 6. sınıf Türkçe ders kitapları metinlerinde dezavantajlı gruplara az sayıda yer verildiği söylenebilir. Bayar ve Kurt (2021) da ortaokul Türkçe ders kitaplarını engelli bireylere ait içeriklere yer verme açısından inceledikleri çalışmalarında, ders

kitaplarında engelli bireylere yönelik sınırlı sayıda metin ve görsel bulunduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Esendemir ve Ertaş (2018) da Türkçe ders kitaplarını göç olgusu açısından inceledikleri çalışmalarında, metinlerde bu olgunun yeterince işlenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dezavantajlı gruplara yönelik duyarlılık oluşturabilecek ortak değerler yer almaktadır (Koçak-Macun ve Macun, 2018). Türkçe ders kitaplarının öğretim programı temel alınarak hazırlandığı göz önüne alındığında (Özdemir, 2021), ders kitaplarında dezavantajlı gruplara yer verilen metin ve görsel sayısının daha fazla olması beklenmekteyken çıkan sonuç bunun tam tersini göstermektedir.

Ders kitaplarındaki metinlerde yer verilen dezavantajlı grupların dağılımları incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında yaşlılar, engelliler, yoksullar ve işsizlere yer verilirken ayrımcılığa uğrayanlar ve mültecilere yer verilmediği; Ata Yayıncılık ders kitabında yer alan metinlerde yaşlılar, yoksullar ve ayrımcılığa uğrayanlara yer verilirken engelliler, işsizler ve mültecilere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. MEB (A) ders kitabındaki metinlerde yoksullar, yaşlılar, engelliler, ayrımcılığa uğrayanlar ve mültecilere yer verilirken işsizlere yer verilmediği; MEB (B) ders kitabındaki metinlerde ise yaşlılar ve engelliler dışında herhangi bir dezavantajlı gruba yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, en fazla çeşitlilikte dezavantajlı gruba yer veren ders kitabı MEB Yayınları (A) ders kitabıdır. MEB Yayınları (B) ders kitabındaki metinlerde ise birçok dezavantajlı grubun yer almaması dikkat çekici bir sonuçtur. Zira edebî metinler, öğrencilere değerleri aşılama önemli materyallerdendir (Kumbasar, 2011). Bu sebeple öğrencilerin dezavantajlı gruplar hakkında sempati, hoşgörü gibi değerler kazanabilmeleri için ders kitaplarında birçok farklı dezavantajlı gruba yer verilebilir. Ders kitaplarındaki dezavantajlı bireylere ait metinlerin içerikleri incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları kitabındaki metinlerde dezavantajlı bireylerin zor şartlarda yaşaması, Ata Yayıncılık kitabındaki metinlerde ise dezavantajlı bireyin toplumla kaynaşması ve dezavantajlı bireyin kötülüğe maruz kalması konularının ön plana çıktığı; MEB (A) ve MEB (B) ders kitaplarındaki metinlerde ise en çok dezavantajlı bireyin zor şartlarda yaşaması konusunun işlendiği belirlenmiştir. Ele alınan konular incelendiğinde dezavantajlı bireylerin genellikle olumsuz durumda işlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dezavantajlı bireylerin başarılarına ise yalnızca MEB Yayınları (B) kitabında yer verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin dezavantajlı bireylerin günlük hayatta karşılaştığı güçlükleri görmeleri, bu bireyleri anlamalarını ve onlarla empati kurmalarını mümkün kılabilir. Nitekim eserdeki kahramanlar aracılığıyla birçok farklı karakterle tanışma imkânı bulan çocuk, farklılıklara saygı duymayı da öğrenir (Kaya ve Erol, 2021). Ancak ders kitaplarında dezavantajlı grupların çoğunlukla zor durumda, çaresiz ve dışlanmış bir şekilde gösterilmeleri öğrenciler tarafından bu grupların toplumdaki soyutlanmış bireyler olarak görünmelerine sebep olabilir. Bu doğrultuda kitaplarda, dezavantajlı bireylerin hayatta yaşadıkları zorlukların yanında bu zorluklarla baş etme durumlarının vurgulandığı metinlere de yer verilebilir.

Kitaplarda, dezavantajlı gruplara yer verilen görseller incelendiğinde; görsellerin Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında %19.4, Ata Yayıncılık ders kitabında %7.2, MEB (A) ders kitabında %8.6 ve MEB (B) ders kitabında %2.6 oranında yer kapladığı görülmektedir. Bu doğrultuda, 6.sınıf Türkçe ders kitapları görsellerinde dezavantajlı gruplara az sayıda yer verildiği söylenebilir. Tuncer ve arkadaşları da (2011) tüm sınıf seviyelerinde okutulan Türkçe ders kitaplarında engellilere yönelik görsellere düşük oranda yer verildiğini tespit etmişlerdir. Dil öğretiminin en önemli kaynaklarından birisi de metinlerdir ve yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Türkçe derslerinde metinler ve metne dayalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2013). Bu sebeple dezavantajlı gruplara ait görsellerin az sayıda olması, bu grupları işleyen metin sayısının az olmasıyla açıklanabilir. Ders kitaplarındaki görsellerde yer verilen dezavantajlı grupların dağılımları incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında sırasıyla yaşlılar, yoksullar ve engellilerin işlendiği; ayrımcılığa uğrayanlara,

mültecilere ve işsizlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Ata Yayıncılık ders kitabında yer alan görsellerde yaşlılara ve ayrımcılığa uğrayanlara yer verilirken, diğer dezavantajlı gruplara yer verilmediği; MEB (A) ders kitabında engelliler, yoksullar ve mültecilere yer verilirken yaşlılara, ayrımcılığa uğrayanlara ve işsizlere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. MEB (B) ders kitabındaki görsellerde engelliler, yaşlılar, yoksullar, mültecilere yer verilirken ayrımcılığa uğrayanlara ve işsizlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, en çok çeşitlilikte dezavantajlı gruba yer veren ders kitabının MEB Yayınları (B); en az çeşitlilikte dezavantajlı gruba yer veren ders kitabının ise Ata Yayıncılık ders kitabı olduğu görülmüştür. Öztürk, Afacan ve Demirtaş-İlhan (2022) da özel gereksinimli bireyleri konu edinen öykü kitaplarının özel gereksinim durumları açısından yeterli çeşitliliğe sahip olduğunu; ancak yaygın olan bazı özel gereksinim durumlarını ele alan az sayıda kitap bulunduğunu tespit etmiştir. Ders kitaplarında yer alan görsellerden değerler öğretiminde de faydalanılabilir (Küçüköğlü, Albayrak ve Serin, 2020). Bu sebeple kitaplarda dezavantajlı gruplara yönelik daha fazla çeşitlilikte görsel yer alması beklenmekteyken çıkan sonuçlar bunun tam tersini göstermektedir.

Ders kitaplarında dezavantajlı gruplara uygun görülen kişilik rolleri incelendiğinde, Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitabında heyecanlı ve duygusal; Ata Yayıncılık ders kitabında yardıma muhtaç, MEB (B) ders kitabında ise güçlü/azimli kişilik rollerinin ön plana çıktığı tespit edilirken MEB (A) ders kitabında ise bireylerin rollerinin çoğunlukla belirsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında ortaya çıkan rollere bakıldığında; azimli/güçlü, yardımsever, kendine güvenen, çalışkan, heyecanlı, atılgan gibi olumlu kişilik özelliklerine yer verildiği görülmüştür. Öztürk ve arkadaşları (2022) da özel gereksinimli bireyleri konu edinen öykü kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, kitapların çoğunda özel gereksinimli bireylerin olumlu betimlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Dezavantajlı grupların kitaplarda olumlu özellikleriyle resmedilmesi öğrencilerin bu bireylerle empati kurmalarını sağlayabilir. Bayar ve Kurt (2021) da çalışmalarında, engelli bireylerin mutlu gözükteği görsellerin sayısının artırılmasının bu bireylerin hayatta ilişkilerini kuvvetlendirebileceğini vurgulamışlardır. Ders kitaplarında yardıma muhtaç, aceleci ve şüpheli gibi olumsuz rollerin de yer aldığı görülmektedir. Murakami ve Gündem (2019) ilköğretim Türkçe ders kitaplarını yaşlılık teması açısından inceledikleri çalışmalarında, yaşlıların kitaplarda diğer yaş gruplarına göre pasif ve toplumdan izole olmuş bir şekilde gösterildiklerini tespit etmişlerdir. Gerçek hayata uygunluk açısından ders kitaplarında karakterler yalnızca olumsuz özellikleriyle resmedilmek yerine olumlu özellikleriyle de resmedilebilir. Nitekim çocuk edebiyatı eserlerinde de karakterlerin çok iyi ya da çok kötü olarak gösterilmesi yerine bu ikisinin ortasında bir karakter rolüne sahip olmaları gerçekliğe daha uygun düşmektedir (Tekşan, Çet ve Cinpolat, 2019). Ders kitaplarında yer alan bir karakterin yardıma muhtaç ama aynı zamanda bu olumsuz durumdan kurtulmak için çaba göstermesi bu görselle karşılaşan öğrencilerin dezavantajlı gruplara bakış açısını da etkilemesi açısından önemlidir.

Kitaplarda, dezavantajlı gruplara yer verilen etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin Ekoyay Yayınları ders kitabında %6.4, Ata Yayıncılık ders kitabında %2.3, MEB (A) ders kitabında %4.6 ve MEB (B) ders kitabında %3.8 oranında yer kapladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, incelenen Türkçe ders kitaplarında, dezavantajlı gruplara yönelik etkinlikler yine bu gruplara yönelik metin ve görsellere göre az oranda yer bulmuştur. Oysaki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin bilişsel becerileri yanında duyuşsal becerilerini de geliştirmesi ve öğrencileri gerçek hayata hazırlaması beklenmektedir (Sarıkaya, 2019). Bu sebeple öğrencilerde dezavantajlı gruplara yönelik farkındalık oluşturmak için kitaplarda bu gruplarla ilgili daha fazla etkinliğin yer alması beklenmekteydi. Ders kitaplarındaki etkinliklerde yer verilen dezavantajlı grupların dağılımları incelendiğinde, Ata Yayıncılık ders kitabında yalnızca iki farklı dezavantajlı gruba yer verildiği görülürken diğer ders kitaplarında üç farklı

dezavantajlı gruba yer verilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki etkinliklerde dezavantajlı gruplar açısından yeterli çeşitlilik sunulmadığı söylenebilir. Dezavantajlı gruplara yer verilen etkinliklerin türleri incelendiğinde, etkinlik türü açısından en fazla çeşitliliğe sahip ders kitabının MEB Yayınları (B); en az çeşitliliğe sahip ders kitabının ise Ata Yayıncılık ders kitabı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarının tümünde dezavantajlı gruplara yönelik etkinliklerin en çok metinden hareketle soruları yanıtlama türünde olduğu; bilgilendirici metin ve şiir yazma ile hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma, görsellerden ve dinlediklerinden hareketle soruları yanıtlama, canlandırma etkinliklerine az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında Türkçe dersinde hep aynı tür etkinlik yapılması öğrencilerin derse ilgilerini kaybetmelerine sebep olabilmektedir (Peköz, 2018). Bu sebeple öğrencilerin ilgisini canlı tutmayı sağlayacak çeşitlilikle etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanında onların dezavantajlı grupların da toplum hayatında var olduklarını anlamaları ve empati duygularının geliştirilmesi sağlanabilir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe ders kitaplarında dezavantajlı gruplara ait içeriklere daha fazla yer verilebilir.
2. Ders kitaplarında dezavantajlı gruplara yönelik içeriklerin, bu bireyleri olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde hazırlanması sağlanabilir.
3. Dezavantajlı grupların farklı derslere ait ders kitaplarında temsil edilme durumları üzerine çalışmalar yapılabilir.
4. Ders kitaplarının düzenlenmesinin yanında öğrencilerin dezavantajlı gruplara yönelik farkındalıklarını artıracak etkinliklerde bulunulabilir.

Kaynakça

- Awan, A. B. I. (2018). Poverty and mental health. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 20(3),1-3.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barrett, R. (2010). Disadvantaged groups in the labour market. *Economic & Labour Market Review*, 4(6), 18-24.
- Bayar, M. F. ve Kurt, U. (2021). Ortaokul Ders Kitaplarındaki Engelli Bireylerle İlgili İçeriklerin Örtük Program Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1417-1430.
- Birinci, M., ve Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: Sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Caillods, F. (1998). *Education strategies for disadvantaged groups: Some basic issues*. IIEP Contributions.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç ve K. Kiroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). EDAM Yayınları.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, (Prof. Dr. Āmil Çelebioğlu Armağanı), 8(1), 1171-1180.

- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., ve Melanhoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Duman, T., ve Çakmak, T. (2004). Ders kitabının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (s. 18-32). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekinci-Çelikpazu, E., ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Erbay, N. Ö. (2017). Müzelerde dezavantajlı gruplara yönelik eğitimler. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(214), 289-302.
- Esendemir, N., ve Ertaş, N. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki göç olgusuna dair unsurlar. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 72-80.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice Hall.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güzel-Candan, D., ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- İlhan, E., ve Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 744-763.
- Kantzara, V. (2011). The Relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1), 37-50.
- Karasu-Avcı, E., ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(1), 1-21.
- Kaya, M., ve Erol, S. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Empati Durumlarının Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 89-105.
- Kazu, İ. Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *CMAJ*, 183(12), 959-967.
- Koçak-Macun, B., ve Macun, B. (2018). Dezavantajlı gruplar ile ilgili farkındalık oluşturmada değerler eğitimi. *III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi*, Zonguldak, Türkiye.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü’nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçüköğlü, A., Albayrak, F., ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitimi Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Mayer, S. E. (2003). *What is a “Disadvantaged Group?”*. Effective Communities Project.
- MEB. (2020). 2021-2022 Eğitim öğretim yılı ders kitapları, *T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 83(2759). Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Sage.
- Murakami, İ., ve Gündem, E. K. (2019). İlköğretim birinci ve ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yaşlılık ve yaşlanma: 2016-2017 yılları içerik analizi. *10. Ulusal Yaşlılık Kongresi*, Denizli, Türkiye.
- Öğülmüş, S. (2011). Sosyal yardım algısı ve yoksulluk kültürü. *Aile ve Toplum*, 7(26), 83-96.
- Önal, H., Kaya, N., ve Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı). *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 123-140.
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı Yayıncılık.
- Öztürk, H., Afacan, K., ve Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 79-91.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580.
- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları. Y. Mehmedoğlu ve A. U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme, Ahlak ve Değerler* içinde (s. 205-239). Litera Yayıncılık.
- Sheikh, M. A. (2018). Childhood disadvantage, education, and psychological distress in adulthood: a three-wave population-based study. *Journal of Affective Disorders*, 229, 206-212.
- Stroebe, K., Barreto, M., ve Ellemers, N. (2010). Experiencing discrimination: How members of disadvantaged groups can be helped to cope with discrimination. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 181-213.
- Susar-Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmediği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Taylor, S. (1999). *Sociology: Issues and Debates*. MacMillanPress.
- Tekşan, K., Set, G., ve Çınpolat, E. (2019). Çocuk kitapları ve idealist kahramanlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 241-261.
- Temizkan, M. (2021). Türkçe ders kitaplarına yönelik lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 147-162.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B., ve Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Tuzcu, A., ve Bademli, K. (2014). Göçün psikososyal boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(1), 56-66.
- WHO. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps*. Geneva: World Health Organisation.
- Yaşar, M. R., ve Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611-634.

- Yazıcı, S., ve Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: Sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2173-2188.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 491-506.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

2. Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırma deęerlendirmesi¹

Tuğba řİMŞEK²

APA: şimşek, T. (2022). Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırma değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 19-36. DOI: 10.29000/rumelide.1163998.

Öz

Yazma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere dört temel beceriden biridir. Programda *yazma becerisine* yönelik kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca ortaokullarda seçmeli bir ders bulunmakta bu dersle ilgili ayrıntılar 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nda yer almaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında ise dönemin öğretim programı niteliğinde olan Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (Maarif Salnamesi) eğitim yıllıklarında Türkçe dersi ve çeşitli başlıklar altında yazma becerisine yönelik dersler yer almaktadır. Bu çalışma *doküman incelemesi* yöntemiyle 1316 H Maarif Salnamesi ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nın, Türkçe dersi yazma becerisi açısından incelenmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmada önce 1316 H Maarif Salnamesi günümüz Türkçesine aktarılmış; sonra burada yer alan Türkçe dersleri ve yazma becerisine yönelik dersler tespit edilmiştir. Ardından da programların karşılaştırma incelemesi yapılarak yazma becerisinin programlardaki değişimi ve gelişimi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak görülmektedir ki 1316 H Maarif Salnamesi'nde yer alan ders cetvellerinde yazma becerisine yönelik lügat ve imla, imla, kıraat ve imla, kitabet, hüsn-i hat gibi dersler yer almıştır. Derslerin açıklamalarında ise dersin işleniş aşamaları, metnin özellikleri, öğretmenin rolü, öğrencilere verilecek konu ve ödevler gibi ayrıntılar verilmektedir. Güncel ders cetvellerinde Türkçe zorunlu ders iken; yazarlık ve yazma becerileri dersi, seçmeli derstir. 2019 Türkçe Dersi Programı'nda yazma kazanımı ve açıklamalarına yer verilip; yöntem ve teknik açısından ayrıntılara yer verilmez iken; 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nda süreç daha da ayrıntılandırılır. Ölçme değerlendirme bakımından ise programlarda benzer bir yaklaşımın benimsendiği görülmür. Buna göre *süreç temelli* değerlendirmenin tercih edildiği belirtilmekte ve yapılacak sınavlarla öğrencilerin bir üst kademeye geçme başarısı ölçülmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Tarihi, Türkçe Dersi, Öğretim Programı, Yazma Becerisi, Maarif Salnamesi

Comparative evaluation of Turkish lesson writing skills within the framework of curriculum

Abstract

Writing is one of the four basic skills as stated in the 2019 Turkish Curriculum. The program includes gains for writing skills. In addition, there is an elective course in secondary schools, and the details of this course are included in the 2018 Authorship and Writing Skills Curriculum. Looking at the

¹ Bu makale 4 Mart 2022 tarihinde Orta Doğu 7. Uluslararası Modern Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde sunulan Türkçe Dersi Yazma Becerisinin 1316 H Maarif Salnamesi ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Karşılaştırma Değerlendirmesi başlıklı bildirin düzenlenip geliştirilmiş halidir.

² Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük (İzmir, Türkiye), tugbasimsek5@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0400-3578 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1163998]

historical process, there are Turkish lessons and lessons for writing skills under various titles in the education yearbooks of the *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye* (Maarif Yearbook), which is the curriculum of the period. This study was created by examining the 1316 H Education Yearbook, the 2019 Turkish Course Curriculum and the 2018 Authorship and Writing Skills Curriculum, in terms of writing skills in Turkish course, using the document analysis method. In the study, firstly, 1316 H Education Yearbook was translated into today's Turkish; Then, the Turkish lessons and the lessons for writing skills were determined. Then, by making a comparative analysis of the programs, the change and development of the writing skill in the programs were tried to be evaluated. As a result, it is seen that the course schedules in the 1316 H Education Yearbook included lessons such as lexicon and orthography, orthography, recitation and orthography, inscription, and calligraphy for writing skills. In the explanations of the lessons, details such as the stages of the lesson, the characteristics of the text, the role of the teacher, the subject and assignments to be given to the students are given. While Turkish is a compulsory course in the current course schedules; The writing and writing skills course is an elective course. Writing outcome and explanations are included in the 2019 Turkish Curriculum; While details are not included in terms of method and technique; The process is further detailed in the 2018 Authorship and Writing Skills Curriculum. In terms of assessment and evaluation, it is seen that a similar approach is adopted in the programs. Accordingly, it is stated that *process-based* evaluation is preferred and the success of the students in moving to the next level is measured with the exams to be held.

Keywords: History of Education, Turkish Lesson, Curriculum, Writing Skill, Yearbook of Education

Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte en çok kullanılan iletişim yolu mesaj ve sosyal medyaya yazılan yorum ve paylaşım yazıları olmaktadır. Bu da yazma becerisinin öğrenciler tarafından kazanılmasını daha da gerekli kılmaktadır. Kendilerini yazılı olarak iyi ifade edebilen kişiler *sosyal* anlamda bir adım daha ön plana çıkmakta hatta kitleleri peşinden sürükleyebilmektedir. Hal böyle olunca psikomotor ve bilişsel bir süreç olmanın yanı sıra duyuşsal bir süreç olarak da yazmanın önemi ön plana çıkmaktadır.

Yazma, kişinin düşünce ve hislerinin bir tezahürüdür. Yazma becerisini açıklamaya yönelik ortaya konan modellerden bazıları (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Bridwell, 1980; Butterfield, Hacker ve Albertson, 1996; Chenoweth ve Hayes, 2001; Flower ve Hayes, 1981; Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman 1986; Sharples, 1999) yazma sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemleri ön planda tutarak yazmayı bilişsel bir yaklaşımla açıklamaya çalışmışlardır. (Atasoy, 2021). Ancak yazma yalnızca bilişsel bir süreç değil aynı zamanda duyuşsal da bir süreçtir. Nitekim kişiyi yazmaya iten en önemli nedenlerden biri duygulardır. Göçer (2010) de buna vurgu yapmış ve yazmayı herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işi olarak tanımlamıştır. Belli bir düzen ve bütünlük içinde ifadeleri belli kuralları da beraberinde getirmekte ve yazmanın öğrenilebilir bir şey olduğunu açıklamaktadır. Bu yüzden olsa gerek Türkçe derslerinin dört temel becerilerinden biri olan yazma *öğretim programlarında* yer almaktadır.

Öğretim programları, eğitim-öğretimin çerçevesini çizerek kazanımları verir, sistematik ve düzenli bir faaliyetler çizelgesi sunar. Öğretim programları, eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını ifade eden bir rehberdir (Girgin, 2011). Programlar tarihsel süreçte farklılıklar göstererek yürürlükte olmuşlardır.

1. Tarihsel süreç

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetleri, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na uygun olarak derslerin öğretim programları çerçevesinde yürütülmektedir (Temizkan ve Atasoy, 2014). Eğitim-öğretim sürecine kılavuzluk eden öğretim programlarının ilk örneklerinden biri de Osmanlı Devleti 2. Abdülhamid zamanında altı yıl boyunca düzenli olarak Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (Maarif Salnamesi) ismiyle yayımlanan eğitim yıllıklarıdır denebilir. Nitekim bu yıllıklarda öğretim programlarında yer alan sürecini düzenleyen pek çok eğitim-öğretim bilgisi yer almaktadır. Toplamda 26 vilayet ve 6 sancaktan oluşan İmparatorluğun eğitim-öğretim faaliyetlerini bütün olarak gösteren bu yıllıklardan ilki 1316 H (1898-1899 M) yılında yayımlanmıştır. Okulların ders cetvelleri, derslerin ayrıntılı açıklamaları, hedef kazanımlar, okul çalışanları ve öğrencilerin uyması gereken kuralları, mezuniyet şartları, ölçme-değerlendirme kuralları vb. maddeleri içeren nizamname, talimatname, gibi yasal zorunlulukları içinde barındıran bu yıllıklar günümüz programlarıyla karşılaştırıldığında bir öğretim programı niteliği taşımaktadır.

Hâlihazırda yürürlükte olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 2019 yılında son şeklini almıştır. Bu programda şu ifadeler yer almaktadır:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019)

Bu ifadeye birden fazla şeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Başta Türkçe sevgisinin öğrencilere aşılması ve öğrencilerin istek duyarak kendilerini geliştirerek alışkanlık kazanmaları, okuma ve yazma alışkanlığı vurgulanmakta; ayrıca dil becerileri ve zihinsel becerilerle birlikte bireysel ve sosyal yönden öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için bir bütünlük içinde programın yapılandırıldığı belirtilmektedir. Ortaokul döneminde soyut döneme geçilmesiyle birlikte dil becerileri kazanımlarının arttığı görülmektedir.

Bugünkü ortaokullar eski adıyla rüşdiye okulları zaman içerisinde farklı öğrenim kademeleri olarak değerlendirilmiştir. Maarif tarihçilerinin bir kısmı rüşdiyeleri ilköğretime diğer kısmı ise orta öğretime dâhil etmektedir (Kodoman, 1988). Osmanlı Devleti’nde ilk rüşdiye 1838’de açılan *Mekteb-i Maarif-i Adli* ise bir meslek okulu niteliğindedir. Nitekim rüşdiyeler devlete memur yetiştirmek ve mevcut memurların bilgilerini artırma amacı da taşımaktadır (Kodoman, 1988). Devletin memurlarının yazma becerileri açısından da gelişmiş olması gerektiğinden ders cetvellerinde, Türkçe dersi dışında bağımsız bir ders olarak ya da Türkçe dersinin belli saatlerinde yazma becerisine yönelik lügat ve imla, imla, kıraat ve imla, kitabet, hüsn-i hat rika gibi derslere yer verildiği görülmektedir.

“Osmanlı eğitim sisteminde öncelikle *inşâ* olarak yer alan yazma eğitimi için inşânın zaman içinde gelişen tanımına baktığımızda *yazmak ve güzel yazma; resmî ve hususî yazışma usul, kaide ve incelikleri; mektup yazma sanatı; güzel nesir yazma* denmekte ve bu sahada verilen eserler de münşeat olarak adlandırılmaktadır” (Özarslan, 2007, aktaran, Ökten, 2013).

Maarif Salnamesi’nde bahsi geçen yazma becerisine yönelik derslerin ayrıntılı açıklamalarında dersin nasıl işleneceği, öğretmenin ve öğrencinin rolü, kullanılacak yöntem-teknik, ders materyalleri ve kazanımlara yer verilmektedir.

Günümüzde ortaokullar 4+4+4'lük sistemin ikinci başmağında yer almaktadır. Ders cetvellerinde Türkçe dersi olarak geçmekle birlikte yazma kazanımı öğretim programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca *yazarlık ve yazma becerileri dersi* adıyla seçmeli bir ders yer almakta bu ders için ayrı bir öğretim programı hazırlandığı görülmektedir. Öğretim Programlarında Türkçe dersinde kullanılacak materyaller hakkında bilgi, kitaplarda yer alacak temalar, metinlerin tür ve özellikleri, becerilere göre kazanımlar gibi bilgiler yer almaktadır. Her dil becerisi için sınıf düzeyine uygun kazanımlar verilmektedir. Yazma becerilerine yönelik verilen kazanımlar, sınıf düzeyi ve öğrenci gelişim düzeyiyle paralellik göstermekte ve aşamalı bir şekilde verilmektedir.

2. Yazma becerisi

Yazma becerisi “Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir” (MEB, 2019). Öğrencilerin sınıflara göre edinmesi gereken beceriler kazanımlarla programda verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5. sınıf için verilen 69 kazanımın 16'sı; 6. sınıf için verilen 67 kazanımın 14'ü; 7. sınıf için verilen toplam yetmiş altı kazanımın 17'si; 8. sınıf için verilen toplam yetmiş altı kazanımın 2'si yazma kazanımıdır. Bunların yanı sıra seçmeli ders olarak ortaokullarda yazarlık ve yazma becerileri dersi bulunmaktadır. 2018 yılında yayımlanan *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı* (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) yazma becerisini kazandırmaya yönelik seçmeli dersin programıdır. Bu programda süreç temelli yazma eğitimi benimsendiği belirtilmekte (MEB, 2018) dolayısıyla ürüne değil sürece önem verildiği görülmekte *öğrencinin yazma sürecini kendi kendine ve bilinçli yürütmesi* ön planda tutulmaktadır. Ayrıca programda yazma becerisinin diğer becerilere göre daha çok uygulama çalışmaları gerektirdiği için daha yavaş gelişebileceği belirtilirken sadece uygulamayla elde edilen bir beceri olarak düşünülmemesi gerektiği ve bunun bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). “Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımların daha çok bilişsel bakış açısını yansıttığı, yazma psikolojisi ile ilgili olan motivasyon, kaygı, öz yeterlik gibi kavramlara değinilmediği görülür. Fakat yazma öğretiminde bilişsel becerilere odaklanılmasına, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesine rağmen öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmiş olmadığı (Atasoy, 2015, 2019; Keklik ve Yılmaz, 2013; Özbay, 1995; Temizkan, 2014; Ülper, 2011) bilinmektedir” (Atasoy, 2021).

Türkçe öğretim programları ve yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar için literatüre bakıldığında (Özdemir ve Akkaya, 2021; Temizkan ve Atasoy, 2014; Susar Kırmızı ve Yurdakul, 2019; Ökten, 2013; Şimşek, 2021; Atasoy, 2021; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Kırmızı, 2011; Kodoman, 1988; Tok, M. & Potur, Ö. 2015; Söylemez, 2018; Ergin, 1977; Bıçak ve Alver, 2018; Fortna, 2013; Raimes, 1983; Sadoğlu, 2010; Sarıkaya, 2020; Uygun, A. & Çetin, D. 2020; Maltepe, 2006; Göçer, 2010) 1316 H Maarif Salnamesi'ni yazma becerisi açısından ele alan ve 2018 *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı* ile 2019 *Türkçe Dersi Öğretim Programı* yazma becerisi açısından karşılaştırmalı olarak ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Cumhuriyetten sonraki programların karşılaştırmalarına yer verilen çalışmalar olmakla birlikte önceki programlarla karşılaştırma yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki programların karşılaştırılması dünü ve bugünüyle yazma dersinin gelişimini görmek açısından faydalı olacaktır. Ayrıca dün de kalan ve zaman içinde kaybolan uygulama örneklerini de görme imkânı sunacaktır.

Türkçe derslerinin dört temel becerisinden biri olan yazma becerisi özelinde programlar ortaokullar ve ders cetvelleri, okuma becerisi kazanımları ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla ele alınmıştır. Buna göre şu alt problemler oluşturulmuştur:

Ortaokullar ve rüşdiyelerde yer alan ders cetvellerinde yazma becerisine yönelik dersler ne şekilde yer almaktadır?

Ortaokullar ve rüşdiyelerde verilen yazma becerisine yönelik derslerin kazanımları ve dersin işleniş nasıldır?

Ortaokullar ve rüşdiyelerde yazma becerisine yönelik olarak verilen derslerin ölçme-değerlendirmesi ne şekilde yapılmaktadır?

Bu çalışmanın amacı yazma becerisi çerçevesinde 1316 H tarihli Maarif Salnamesi (Maarif Salnamesi ile ifade edilecektir) ile 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programını karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bir nitel durum çalışması olan bu çalışma, betimsel analiz yöntemlerinden doküman inceleme kullanılarak oluşturulmuş aynı zamanda içerik analizinden de yararlanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde temel amaç, metinden elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maarif Salnamesi, Osmanlı Türkçesiyle yazıldığından ilgili bölümler transkribe edilerek günümüz Türkçesine aktarılmıştır. Çalışma Ortaokullar ve yazma becerisi ile ilgili olan kısımları çalışmada kullanılmıştır. 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma becerisi özelinde incelenmiştir. Yine konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaokullar ders cetvellerine ve ölçme-değerlendirme uygulamaları metinlerine ulaşılmış ve bunlar yazma becerisi özelinde analiz edilerek elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bilgiler, ortaokul ve yazma becerisi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili olarak literatür taraması yapılarak basılı ve elektronik belgelere ulaşılmıştır.

Bu çalışma geçmiş ve bugününün eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türkçe dersi ve yazma becerisi açısından karşılaştırmalı değerlendirmesini kaynaklarıyla ortaya koymaktadır. Böylece ilk elden düni ve bugünü kıyaslama imkânı vermekte unutulmuş ya da gelişen yanları görme imkânı sunmaktadır.

Bulgu ve yorumlar

1. Ortaokullar ve ders cetvellerinde yazma becerisi

1896-1897 eğitim-öğretim yılı faaliyetlerini ele alan H tarihli Maarif Salnamesi'nde (s. 147) 1869 tarihli Maarif Nizamnamesi'nin son şekli yer almaktadır. Bu nizamnamede de belirtildiği üzere Osmanlı Devleti sınırları içerisinde yer alan okullarda Türkçe dersi zorunlu tutulmakta şartlar dâhilinde her köyde mümkün olmasa da her kasabada mutlaka Türkçe dersinin okutulması gerektiği belirtilmektedir.

Ortaokullar ve idaresi Maarif Salnamesi'nde yer alan kırk dokuz maddelik bir talimatnameyle ayrıntılandırılmıştır. Bu talimatnameler incelendiğinde; dönemin ortaokullarında bir müdür, gerektiği kadar öğretmen, her sınıf için bir görevli, bir kapıcı ve hademedden oluşan bir kadro olduğu görülmektedir. Esas sorumlu müdürdür. Okul tarafından dört defter tutulmaktadır. Birincisi okulun

demirbaş eşyası ile öğretmen ve öğrencilerinin isimlerinin kayıtlı olduğu demirbaş veya esas defterdir. İkinci sicil defteridir ki buna öğrencilerin öğrenim dereceleri vb. kaydolunur. Üçüncüsü her gün işlenen ve ay sonunda Mekatib-i Rüşdiye İdaresine sunulan öğrencinin ve öğretmenin devamlılığını gösteren yevmiye defteridir. Dördüncü deftere ise yazışmalar kaydolunur.

Bu talimatnameye göre öğrencilerin ders zamanında dışarıda olmaları kesinlikle yasaktır. Mazeretsiz üç gün gelmeyen öğretmen ve memur yerine başkası tayin edilmektedir. Okul sınırları içerisinde sigara içmek kesinlikle herkes için yasaktır.

Bugün okullarda olmayan her sınıf için tayin edilen mübsir; öğrenciden önce okula gelir yoklamaları alır müdüre sunar. Ders ve teneffüs zamanlarını düdükle bildirir. Hocası olmayan sınıflara nezaret eder. Müzakere (öğrencinin derse çalışması) ve teneffüs zamanlarında öğrencinin hal ve davranışlarını gözetler herhangi bir haksızlık ve zorbalık olmamasına özen gösterir. Olumsuz bir durum olursa müdüre bildirir. Okul çıkışı gruplara ayrılan öğrencilere evlerine kadar eşlik eder.

Hademe ile kapıcı müdür ve öğretmenlerin verdikleri görevleri yerine getirir. Memur ve kapıcı kapıdan ayrılmaz öğrencilerin ayakkabılarını korur ve biri gece okulda kalır.

Öğrencilerle ilgili olarak; rüşdiyelere başlayacak öğrencilerden mezuniyet belgesi, sağlık raporu ve aşı karneleri istendiği görülmektedir. Rüşdiyelere başlayacak olan öğrencilerin yaşı on birden küçük on beşten büyük olamaz. Mezuniyet belgeleri olmayan öğrenciler önceden ilan edilen tarihlerde sınava girmektedirler. Öğrenciler rüşdiye okullarına kaydoldukları günden itibaren akademik takvime uygun olarak düzenli bir şekilde okula devam edecekler ilim öğrenmeye ve güzel ahlaklı olmaya özen göstereceklerdir.

Öğrenci okula gelirken gerekli kitap vb. den başka kalemtırış, çakı ya da sigara getirmeyecektir.

Mazeretleri olup izin alacak öğrencilere, bu mazeret hakkında veli tarafından bir belge verilmemesi halinde izin verilmeyecektir. Hasta olan öğrencilerin velileri müdüre bildirecektir. Önceden haber vermeksizin okula gelmeyenler öğrencilerin veliden aldıkları durumlarını bildirir belgeyi okula vermeleri mecburdur. Bu ve benzeri maddeleri içeren talimatnamede okulun kuralları en ince ayrıntısına kadar belirtilmiştir. Okula alımlarda uygulanacak sınav kurallarını gösteren maddeye göre de Türkçe okuma yazması iyi olmayanlar rüşdiyelere yerleşmemektedir.

Maarif Salnamesi'nde merkez rüşdiyeler olarak belirtilen İstanbul'da yer alan kız ve erkek rüşdiyelerin isimlerini ve öğrenci mevcudunu gösterir tablo yer almaktadır. Buna göre; on altı tane olduğu görülen erkek rüşdiyelerin 3326'sı Müslüman 37'si gayrimüslim olmak üzere toplam 3363 öğrencisi vardır. Kız rüşdiyeleri ise on iki tanedir ve öğrenci mevcudu 2004'tür.

Rüşdiyeler için Maarif Salnamesi'nde üç farklı ders cetveli ve bu cetvelde yer alan derslerin işlenişleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalar verilmektedir. Bunlardan ilki rüşdiye mektepleri ve idadiyede okunacak derslerin cetveldir. Açıklamalar kısmında ilk üç yılın rüşdiyelere ait olduğu belirtilmektedir (s. 191).

Tablo1. Umum mekatib-i rüşdiye ve idadiyede okunacak ilimlerin ve fenlerin haftalık ders cetveli

Dersin Adı	Haftalık Ders Saati 1. Sene	Haftalık Ders Saati 2. Sene	Haftalık Ders Saati 3. Sene
Türkçe	7	6	4
Hüsn-i Hat	1	1	1
Toplam Ders Saati	18	20	23

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere toplam ders saati arttığı halde Türkçe ders saatleri sınıf düzeyi ilerledikçe azalmaktadır. Birinci sınıfta toplam on yedi saat olan ders saatinden yedisi Türkçedir. Dersin açıklamalar kısmında ise bu yedi saatin üç saatinin *lûgat ve imla* dersine ayrıldığı belirtilmektedir. İkinci sınıfta toplam yirmi saat olan ders saatinden altısı Türkçedir. *İmla* dersi bu altı saatin iki saatini oluşturmaktadır. Üçüncü sınıfta yirmi üç olan toplam ders saatinden dört saati Türkçedir. Dört saatin bir saati *kıraat ve imla* dersine ayrılmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere; *hüsn-i hat* ise ayrı bir ders olarak üç yıl boyunca haftada birer saattir.

İkinci olarak Maarif Salnamesi’nde sadece ortaokul derecesindeki öğrencilerin yer aldığı *umum* rüşdiye okullarında okunacak derslerin cetveli yer almaktadır. Tablo şöyledir (s. 358):

Tablo 2. Umum mekatib-i rüşdiyede okunacak ilimlerin ve fenlerin haftalık ders cetveli

Dersin Adı	Haftalık Ders Saati 1. Sene	Haftalık Ders Saati 2. Sene	Haftalık Ders Saati 3. Sene
Türkçe	7	6	4
Hüsn-i Hat	1	1	1
Toplam Ders Saati	18	20	23

Tablo 2 incelendiğinde bir önceki tabloya benzer bir ders cetveli olduğu görülmektedir. Ancak derslerin ayrıntılandırıldığı bölüme bakıldığında Türkçe dersi içinde birinci sene için haftada üç ders *lûgat ve imla*; ikinci sene için haftada iki ders *imla*; üçüncü sene için haftada bir ders *kıraat ve imla* dersinin verileceği belirtilmektedir. Ders saatleri açısından verilen iki tablo ve açıklama kısmında verilen ders saatleri aynıdır.

Üçüncü olarak verilen tablo ise iptidaiye sınıfları ve rüştiyeden oluşan altı senelik kız rüşdiyelerine özel ders cetvelidir (s.393):

Tablo 3. Sınıf-1 ibtidaiye ve rüşdiyeden mürekkebe ve müddet-i tahsilîleri altı seneden ibaret olan inas rüşdiyelerine mahsus ders programı

Dersin Adı	Haftalık Ders Saati 4. Sene	Haftalık Ders Saati 5. Sene	Haftalık Ders Saati 6. Sene
İmla	2	1	1
Kitabet	-	1	1
Hüsn-i Hat	1	1	1
Toplam Ders Saati	24	24	24

Tablo 3’te görüldüğü üzere rüşdiye sınıflarında Türkçe dersi yoktur. Yazma becerisine yönelik *imla* *kitabet* ve *hüsn-i hat* dersleri vardır.

Günümüzde dört yıllık eğitim veren ortaokullarda Türkçe derslerinin yanı sıra Yazarlık ve Yazma Becerileri adıyla bir seçmeli dersin yer aldığı görülmektedir. Ancak seçmeli dersler okulun imkânı ve seçimine göre belirlenmekte olduğundan her okulda bu dersin varlığından söz etmek mümkün değildir. Ayrıca okulda bu ders verilmekte olsa bile öğrenci tarafından bu dersin seçmeli ders olarak seçilmesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2020/2021 eğitim-öğretim yılı için internet sitesinde yayımladığı bilgilere bakıldığında resmi ve özel toplam 19025 ortaokul olduğu ve toplam öğrenci sayısının 5012 olduğu görülmektedir. Türkçe dersi ile yazarlık ve yazma becerileri dersinin sınıflara göre ders saatleri şöyledir:

Tablo 4. Ortaokul Türkçe dersi ile yazarlık ve yazma becerileri dersi çizelgesi

Dersler/Sınıf	5. sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Türkçe (Zorunlu)	6	6	5	5
Yazarlık ve Yazma Becerileri (Seçmeli Ders)	2	2	2	2
Toplam Ders Saati	29	29	29	29

2022/2023 eğitim-öğretim yılı uygulamaya konulacak olan programda toplam on yedi zorunlu ders vardır. Bu zorunlu derslerin toplam ders saati yirmi dokuzdur. Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere Türkçe dersi beşinci ve altıncı sınıf için altışar saat; yedinci ve sekizinci sınıf için beşer saattir. Seçmeli dersler ise her okul yönetiminin kendi imkânları doğrultusunda seçecekleri derslerden oluşmaktadır. Yazarlık ve yazma becerileri dersi seçildiği takdirde öğrencilerin bu dersi ortaokul için toplamda dört saat olarak alma hakları vardır. Bu dört saatlik hak her sınıf düzeyinde ikişer saat olacak şekilde tercih edilebilir.

2. Türkçe dersi içinde yazma becerisiyle ilgili kazanımlar ve dersin işlenişi

Maarif Salnamesi'nde rüşdiyeler için verilen ders cetvellerinin üç ayrı tabloda geçtiğinden bahsetmiştik. Bu tabloların ardından derslerin ayrıntıları verilmektedir. Bu ayrıntılarda kazanımlar, derste kullanılacak yöntem-teknik, öğretmen ve öğrenci rolleri vb. bilgilerin yer aldığı görülmektedir.

İlk olarak genel rüşdiye ve idadilerde okunan ders cetvelinde verilen Türkçe ve hüsn-i hat derslerinin açıklamalarına bakılacak olursa:

Türkçe başlığı altında birinci sene için *lügat ve imla* adıyla haftada üç ders görüleceği belirtilmekte ve mealen şöyle bir açıklama yapılmaktadır (s. 193-197): Öğrencinin seviyesine uygun cümle ve hikâyeler imla kurallarına uygun olarak yazdırılacak sonunda yazılan ve müsvedde olarak adlandırılan örnekler toplanacaktır. Ders haricinde yanlışlar ilgili kişiler tarafından düzeltilerek öğrencilere geri verilecek ve doğrusunu öğrenciler beyaz defterlere geçirecektir. Yazılanların içinde öğrencilerin bilmediği kelimeler varsa açıklanacak anlamları öğrencilere ezberlettirilecektir.

Türkçe dersinin birinci sene için toplamda yedi saat olduğu göz önüne alındığında neredeyse yarıya yakını yazma becerisine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Yazma eğitimi verilirken aynı zamanda bilinmeyen kelimeler üzerinde de durularak öğrencilerin bu kelimeleri ezberlemeleri sağlanmaktadır.

Türkçe başlığı altında ikinci sene için *imla* adıyla haftada iki saat yazma becerisine yönelik bir ders verilmektedir. Açıklamasında; bir önceki yılın bir derece daha fazlasıyla bir önceki yıl gibi devam olunacaktır, denilmektedir.

İkinci sene Türkçe dersinin içinde yer alan imla dersi bir önceki senenin devamı niteliğinde olup aynı şekilde işlemeye devam edilecektir, denilmektedir.

Türkçe başlığı altında üçüncü sene için *kıraat ve imla* adıyla haftada bir saat yazma becerisine yönelik bir ders verilmektedir. Açıklamasında; bir sene önceki öğrenmeler yavaş yavaş zorlaştırılarak okutturulup yazdırılır, denilmektedir.

Hüsn-i Hat dersi her sene haftada bir saat olacak şekilde verilmektedir. Ders cetvelinde ayrı bir ders olarak geçen hüsn-i hat için verilen açıklamalarda ilk sene için; seçilen defter ya da listeye uygun olarak rika hattı sırasıyla gösterilir, denilmektedir. Sonraki iki sene için de seviyenin arttırılarak bir önceki senedeki gibi işlenmesi gerektiği belirtilmektedir (s. 284).

İkinci olarak; umum rüşdiyelerde okunacak derslerin cetvelinin ardından verilen açıklamada: Türkçe başlığı altında verilen derslerin her yıl için bir önceki cetvelde yazılanlarla aynı olduğu görülmektedir. Buna göre birinci sene haftada üç ders olmak üzere *lûgat ve imla* başlığı altında verilen açıklama genel rüşdiye ve idadiler için verilen açıklamayla aynıdır.

İkinci sene Türkçe dersinin içinde haftada iki saat *imla* dersinin görüleceğinden bahsedilmekte içerik olarak mealen şu açıklama verilmektedir: İkinci sene Türkçe dersinin içinde yer alan imla dersi bir önceki senenin devamı niteliğinde olup aynı şekilde işlemeye devam edilecektir.

Üçüncü sene Türkçe dersinin içinde haftada iki saat *imla* dersinin haftada bir ders görüleceği belirtilmekte açıklamalar kısmı genel rüşdiye ve idadiler için verilen derslerin açıklamalarıyla aynıdır.

Üçüncü olarak; İnas ibtidaiyye ve rüşdiyenin birlikte verildiği altı yıllık okulun son üç yılı rüşdiyelere aittir. Ders cetvelinde Türkçe dersi bulunmama ile birlikte *imla, kitabet ve hüsn-i hat* derslerinin olduğu görülmektedir. Ders cetvelinden sonra verilen derslerin ayrıntılı açıklamalarında imla ve kitabet derslerine yer verilmektedir. Hüsn-i Hat dersi ders cetvelinde her sene için haftada birer saat verilmesine rağmen açıklamalar kısmında dersin ayrıntısına yer verilmemiştir.

İmla dersi; dördüncü sene haftada iki ders; beşinci yıl haftada bir ders; altıncı sene bir derstir. Dersin açıklamasında mealen (s. 405-406): Birinci senede çocuklar harfleri okuyup yazmaya başladığından itibaren imla derslerine de giriş yapılır. Her senenin imla dersleri dereceli olarak güçleştirilerek son seneye kadar devam edilmeli; mezun olabilecek öğrenci en güç imlaları bile hatasız yazabilmelidir.

İmla ya siyah tahtaya veyahut kâğıt üzerine yazdırılır. Öğretmen öğrencilerden birini siyah tahta başına kaldırarak imla yazdırır. Yazılan şeyde hata var ise sebeplerini açıklayarak düzelttirir. Bu halde diğer öğrenciler dikkate mecburdurlar. Yahut öğretmen hepsine birden söyleyip kâğıtlarına yazdırır. Sonra içlerinden birinin imlasını düzeltip başkalarının da düzeltmesi için tahtaya yazdırır. Ve tüm öğrencilerin de kendi yazılarını düzeltip düzeltmediklerine dikkat ederek gözler. Bunlardan başka öğretmene, her derste öğrenciye imla yazdırıp ertesi derste bunların bazı suretlerini talep eyler ve onları dersane haricinde düzeltip temiz defterlerine geçirmek üzere iade eder. Temiz defterlerine geçirilecek imlalarda öğrencilerin anlamlarını bilmediği ne kadar kelime varsa onların da anlamları defterlere yazılmalıdır. Yazdırılacak yazılar güzel ahlak, edep, terbiyeye dair güzel örnekler ve hikâyeler olacak ve programda yer alan derslerle ilgili açıklamalara münhasır olacaktır.

Açıklamalardan tam öğrenme modelinin esas alındığı mezun olan her öğrencinin kusursuz bir imla bilgisine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Gösterip yaptırma, örnek verme, sarmal düzen öne

çıkan yöntem-tekniklerdendir. Öğretmen anında dönüt vererek öğrencinin bilgiyi doğru öğrenmesini sağlarken diğer öğrencilere örnek olması açısından da hataları tahtaya yazıp sebepleriyle açıklayarak düzeltmektedir. Öğretmenin yalnızca tahtaya kalkan öğrenci ile değil diğer tüm öğrencilerle de tek tek ilgilenmesi ve onlara da dönüt vermesi beklenmektedir. Verilecek örneklerin ve yaptırılacak çalışmaların diğer derslerle ilgili olması önceki öğrenmelerin tekrarı sarmal öğrenme modelini akla getirmektedir. Metin seçimlerinde güzel ahlakı geliştiren güzel örnekleri içeren metin ve hikâyelerin kullanılması istenerek çocuklara sırf bilgi değil aynı zamanda değerler de verilmektedir.

Kitabet dersi ise beşinci ve altıncı senede haftada birer saat olarak verilmektedir. Diğer derslerin açıklamalarının aksine kazanımlar maddeler halinde verilmektedir (s. 406-407):

“Beşinci sene:

- 1-Eşyaların buldukları yerdeki özellikleri, isimleri, tasnif ve taksimi; mesleklerine göre insanlara verilen isimler.
- 2-Varlıklar üzerine akıl yürütme, muhakeme etme.
- 3-Muhtelif konuların önce sözle sona yazıyla cevapları verilecek.
- 4-Bir şeyi tarif ve tasvir etmek.
- 5-Varlıklar üzerine akıl yürütme.
- 6-İşitilen konuları kaleme almak. Hikâye etmek ve tiyatral olarak anlatmak.
- 7-Basit yazılar.

Altıncı sene:

- 8-Mevzuat yönergesi ve anlatımı.
- 9-Yazım türlerine verilen isimler, kuralları ve usul, yöntemleri.
- 10-Okul çeşitlerinin örnekleri.
- 11-Şiir dilinin düz yazıya dönüştürülmesi.
- 12-Bir şeyin tasviri, anlatımı.
- 13-Usul çerçevesinde örnek olayın mecaz bir dille aktarımı.
- 14-Rica yazıları, dilekçeler.
- 15-Okulların haberleşme usul ve kuralları.
- 16-Resmi kurallara ait tabirler.”

Maddeler incelendiğinde hayata yakınlık (hayatilik) ilkesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencinin hayatında karşılaşabileceği durumlar doğrultusunda yazma eğitimi verilmektedir. Öğrenci gerektiğinde bir dilekçe yazabilecek, bir mevzuatı analiz edebilecek, işitilen konuları kaleme alabilecek vb. düzeyde yetiştirilmektedir. En basitten en zora kadar her basamakta kazanım yer almakta, basit yazıları bakarak yazmaktan, muhakeme etmeye kadar farklı bilişsel basamakları kullanmalarına salık verecek kazanımlar bulunmaktadır. Maddelerin iki sene için devamlılık arz eder şekilde numaralarının değişmemesi doğrusal bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Hüsn-i hat dersi rüşdiye sınıfları olan dört, beş ve altıncı senede haftada birer saat olarak görülmektedir. Dersin açıklaması mealen şöyledir (s.413-414):

Birinci yılda her ne kadar bu ders yok ise de öğretmenlerin okumayı yazmayı yeni öğrenen öğrencilerin güzel yazmalarına ders öğretmenlerinin dikkat ve itinaya mecbur olduğu belirtilmektedir.

İkinci ve üçüncü sene iki yazı usul çeşidi verilmiş ve bunlarla ilgili yazma çalışmaları yaptırılacak sene sonuna kadar elleri güzel yazmaya alışmış bulunacağından artık dördüncü sene başında kâğıt üzerine yazacakları yazının hatalarını öğretmen düzeltmeye ve bu konuda öğrencileri uyardırmaya başlayacaktır. Dördüncü sene sonuna kadar bu yolda güzelce öğretilip aynı hatta beşinci altıncı senelerde dahi devam olunmakla beraber gerek rika ve gerek sülüs ve divani harfler öğrenilecek bunların çeşitlerini gösterir bir de dosya düzenlettirilecektir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2019) ve Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2018) incelendiğinde yazma becerisine yönelik olarak çeşitli kazanımların yer aldığı görülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda 5. sınıf için toplam 69 kazanımdan 16 kazanım; 6. sınıf için verilen 67 kazanımdan 14 kazanım; 7. sınıf için verilen toplam yetmiş altı kazanımdan 17 kazanım; 8. sınıf için verilen toplam 76 kazanımdan 2 kazanım, yazma kazanımıdır. Bu kazanımlardan bazılarının her sınıf için ortak olduğu görülmektedir (MEB, 2019):

“Şiir yazar.

Bilgilendirici metin yazar.

Hikâye edici metin yazar.

Yazma stratejilerini uygular.

Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Formları yönergelerine uygun doldurur.

Kısa metinler yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Yazdıklarını düzenler.

Yazdıklarını paylaşır.”

Bu ortak kazanımlar incelendiğinde yeni öğrenmelerin kullanılması, yaratıcı yazma, imla kurallarının doğru kullanımı, Türkçe kelimelerin tercih edilmesi, metin türleri gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kazanımların altında verilen açıklamalar incelendiğinde ise öğrenciye görelilik, hayata yakınlık, pratiklik ilkelerinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Programlarda, öğrenciler, yeni öğrenmeleri hayatın içinde kullanabilme, günlük karşılaşılabilecekleri olaylar üzerinden örnekler verme, gözlem ve deneyime dayalı içerikler üretme, vb. uygulamalara teşvik edilmektedir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazma kurallarına uygun olarak çevresiyle paylaşması beklenirken öz denetimini sağlayarak hatalarının farkına varması da istenmektedir. Yazarken Türkçe kelimeleri kullanmalarının her sınıfta beklenmesi, dilimizin doğru kullanımı ve yabancı kelimelerden arındırılması için oldukça önemlidir. Yazılarında atasözü, özdeyiş ve özlü sözleri kullanmalarının beklenmesi kültürel öğelerin ve yaşam deneyimlerinin aktarılması için oldukça önemlidir.

2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Öğretim Programı'nda süreç temelli bir eğitimin benimsendiği belirtilmektedir. Bu da ürün değil süreç odaklı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Hazırlık, planlama ve yazma taslağı oluşturma, geliştirme, düzeltme, sunum olarak beş boyutta işlenen derslerde öğretmen rehber rolündedir. Programda bu boyutlara yönelik kazanımlar verilmekte zaman zaman sınıf

düzeyine yönelik verilmesi gereken konu ve türler belirtilmektedir. Yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte öğrencilerin gelişim düzeyine uygun ve öğretmenin sınıfta kolayca uygulayabileceği uygulamalar olmalıdır (MEB, 2018). Öğretmen her aşamada sorularla öğrencileri doğruya yönlendiren bir yol göstericidir.

Hazırlık aşamasında beyin fırtınası, kümeleme ve listeleme yöntemi, örnek metinden hareketle, soru-cevap tekniğiyle, tartışma, küçük veya büyük grup tartışması yöntemlerinden yararlanarak ön hazırlık çalışması yaptırabilir. Konu sınırlaması yapılırken araştırmalar boyunca konuşma, düşünme, okuma, dinleme, görüş belirleme etkinlikleri yapılır (MEB, 2018).

Planlama ve yazma taslağı oluşturma aşamasında öğrenciye yeterli zaman verilerek giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Öğrencilerin düşüncelerini anında not almaları istenir. Öğretmen planları denetlerken doğru sorularla farkındalık oluşturur. Metnin genelini ve konuyu yansıtan başlık belirlenmesi sağlanır (MEB, 2018).

Geliştirme (Gözden Geçirme, Düzenleme) aşamasında öğretmen öğrencilerin yanına giderek onlarla görüşme yapar. Programda dikkat çeken noktalardan biri öğretmenin öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiğinin ayrıntılarıyla açıklanmış olmasıdır. Öğretmen öğrenciyle göz teması kurar, yargı bildirmekten kaçınır, tek tek hepsiyle ilgilenir, onlara güven aşılır sorularla onları yönlendirir. Sonrasında öğrencinin de bu sorular doğrultusunda taslağını gözden geçirmesini ve düzeltmeleri yaparken kendilerine sorular sormaları beklenir. Bu sorular da programda yer almaktadır (MEB, 2018)

Düzeltilme aşamasında yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanması, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılması, alıntı tekniklerinin doğru ve amacına uygun yapılması ve metnin anlamsal bütünlüğü kontrol edilir (MEB, 2018). Genelden özele, özelden genele doğru ifadeler sıralanır. Öğrencilerden yazılarını ilgi çekici hale getirmeleri istenir. Dil ve anlatım yönünden yapılan yanlışlar akran değerlendirmesi yöntemiyle ele alınır. Yazılar tek tek sesli okunur ve okunan yazıyla ilgili düşünceler öğrenciler tarafından yazılır. Öğrenciler yaptıkları değerlendirmeleri paylaşırlar ve bu paylaşımların dikkate alınması sağlanır. Görsel sunum ve kâğıt düzenine önem verilir.

Son aşama olan sunumda ortaya çıkan ürünler sınıf panolarında, duvar gazetelerinde, sınıfın internet sayfasında, okul dergisinde, yerel gazetelerde vb. yayımlanabilir. Sürecin başarı ile tamamlanması öğrencileri duyuşsal açıdan da geliştirir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre çok daha ayrıntılı olan 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Öğretim Programı'nda süreç temelli bir yaklaşımla yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Öğretim yöntem-teknikleri açısından oldukça zengin bir ders planı sunulmakta öğrencilerin sosyal ve psikolojik yönden de gelişmelerinin önü açılmış olmaktadır.

3. Yazma becerisiyle ilgili ölçme-değerlendirme

Maarif Salnamesi'nde yer alan talimatnamenin üçüncü faslında *imtihanlar hakkında* başlığıyla on altı madde bulunmaktadır (s. 306). Bu maddelerde rüşdiye mekteplerinde üç çeşit imtihan yapıldığı belirtilmektedir. Birincisi, okula öğrenci kabulüne dair; ikincisi, özel imtihan; üçüncüsü, genel imtihandır.

Öğrenci kabulüne yönelik yapılacak sınav için bir komisyon kurulur. Bu komisyonlar tatilin bitmesine on beş gün kala her gün uygun yerlerde görev yaparlar. İdare tarafından kaç öğrenci alınacağı önceden

belirlenir ve öğrenci yaşadığı yere göre uygun okula dâhil olur. İlkokul diploması olanlar sınavsız da alınırken diploması olmayanlar ve diğer sınıflara geçmek isteyenler rüşdiye programlarına uygun zincirleme sınavlara tabi tutulur. Diğer sınıfların imtihanları ile genel imtihanlarında mazereti olup katılmayanlar için imtihan bittikten sonra başka bir günde imtihan yapılır. Rüşdiye mektepleri dışında öğrenim görmüş hiç kimseye rüşdiye diploması verilmez diploma için öğrencinin bir sene süresince son sınıfa devamı mecbur tutulur. Komisyon, yaptıkları imtihanları bir deftere geçirir ve idareye gönderir. İdare de yeni dönem başlamadan önce kabul olunan isimleri okula bildirir.

Özel imtihanlar her üç ayın sonunda yani Kanun-ı Evvel (Aralık) ve Mart başlarında senede iki kez müdürle birlikte her dersin öğretmeni tarafından yapılır. Sonunda dersin nereye kadar okunduğu gösterilerek genel cetvele işlenir ve müdür tarafından rüşdiye okulları idaresine bildirilir.

Genel imtihanlar her öğrenim yılı sonunda bakanlıktan gereği kadar atanacak *mümeyyizler* tarafından uygulanır.

İmtihan günleri belirlenerek her okula bir imtihan zaman cetveli gönderilir ve imtihana on gün kala dersler bitirilir. Özel imtihan günlerinde öğretmenler ve diğer günlerde yardımcılar öğrencilerle ilgilenir.

İmtihanlar yapılırken sınıf sınıf yapılmakta; müdür, öğretmen ve mümeyyizlerden başka hiç kimse içeriye alınmaz. Öğrencilerin teşhis ve sevki için kapıcı ve sınıf yardımcıları kapının önünde bulunur.

Öğrenciler sıra numaralarıyla defterlere kaydolunur. Özel talimatlara uygun olarak uygulamalı ve sözlü olarak öğrenciler mümeyyizler tarafından imtihan edilir.

İmtihan sonrasında sonuçlar iki nüsha halinde yazılarak kapalı zarflara konulur. Biri okula diğeri idareye gönderilir. Okul tüm imtihanlar bittikten sonra zarfları açar cetvele işler ve sonuçları öğrencilere ilan eder. Öncesinde yapılacak duyurulardan okul sorumludur.

İmtihan sırasında öğrencilere öğretmen ve mümeyyizler tarafından asla bilgi verilmemeli öğrencilere hakkaniyetli davranılmalıdır.

Öğrencilerin başarı düzeyleri şu şekilde verilmektedir:

9-10 Aliyyülâlâ (Pekiyi)

7-8 Âlâ (İyi)

5-6 Karib-i Âlâ (İyiye yakın)

3-4 Vasat (Orta)

1-2 Edna (Pek Zayıf)

Genel imtihanların sonunda aliyülâlâ (pekiyi), âlâ (iyi), karib-i âlâ (iyiye yakın) olmak üzere üç numarayla diploma verilir. On altı dersten aldıkları toplam puanlara göre bu dereceler belirlenir.

Ayrıca Maarif Salnamesi'nde öğretime önem verildiği kadar eğitime de önem verildiği görülmektedir. Öğrencilerden güzel ahlaka sahip olanlar, iftihar, aferin, mükâfat, tahsin gibi çeşitli belgeler verilerek

ödüllendirilmektedir. Öyle ki son noktada idareden bir memur okula gelerek güzel davranış sergileyen ve bu belgelere sahip olan öğrencinin sınıf şeritlerinin üzerine sarı bir şerit takar. Tam tersi davranışlarda ise ki bu öğrencilerin *kabahati* olarak geçer; *ihzar*, *tembih*, *tekdir* gibi uygulamalar söz konusudur. Öğrencilerin teorik bilgi öğrenmesinin yanı sıra iyi bir insan olarak yetiştirmek asıl amaçlardır.

2019 Türkçe Ders Öğretim Programı'na bakıldığında ölçme değerlendirme işinin bireysel olduğu belirtilmekte bu yüzden tek düzeden ziyade esnek bir değerlendirme esas alınmaktadır. Bireysel farklılıklar, eğitim çeşitliliği, öğrencilerin sosyal ortamı, aile ortamı, okul imkânları vb. gibi farklı dinamikler söz konusu olduğundan ölçme değerlendirme uygulamalarının etkililiğinin sağlamada öncelik *öğretmen ve eğitim uygulayıcılarıdır* denilmektedir. Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.

2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Programı'nda yazma becerisinin diğer becerilerle kıyaslandığında uygulamalı olduğu için daha yavaş geliştiği belirtilmektedir. Hedeflenen kazanımlar için öğrencilerin *bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı* gerektiren yazma becerisini etkin kullanmaları ve bol uygulama yapmaları gerekmektedir. Süreç temelli yazma modeli benimsendiğinden ürün odaklı değil süreç odaklı bir değerlendirme söz konusudur. Öğrenciye ilk kazandırılması gereken plan fikridir. Bir anlatım planı çerçevesinde yazılması gerektiğini gösterebilmek açısından öğretmenin *metin tamamlama, metne yeni bir son yazma, bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde bakış açısı ve anlatıcıyı değiştirme, bir yazımsal türü başka bir anlatım türüne dönüştürme, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma* gibi tekniklerin kullanılabilmesi söylenmektedir (MEB, 2018). Süreç odaklı yaklaşım beş ana boyutuyla verilmekte ve altında kazanımlar yer almaktadır. Bunlar: Hazırlık, planlama ve yazma taslağı oluşturma, geliştirme (gözden geçirme, düzenleme), düzeltme, sunum (yayımlama, paylaşma).

Bahsi geçen beş boyut kazanımları programda yer almakta ve açıklamalarda öğretmenin öğrenciye bu kazanımlarla ilgili nasıl yaklaşması gerektiği de verilmektedir. İşbirlikli öğrenmenin ön plana çıktığı süreçte öğretmen zaman zaman sorularla öğrenciyi yönlendiren bir rehber görevindedir. Özellikle *değerlendirme* aşamasında öğretmenin görüşünden ziyade akran değerlendirmesi yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Yazılan yazılar muhteva ve imla açısından akranları tarafından değerlendirilir. (MEB, 2018). Yazım noktalamanın yanı sıra görsel sunum ve yazı düzeni de değerlendirilmeye alınmakta ve gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanmaktadır. Daha sonra sunum aşamasına geçilir ve ortaya çıkan ürünler çeşitli yerlerde paylaşılabilir. Sürecin başarı ile tamamlanması öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmeleri ve cesaret kazanmaları, özgüvenlerinin artması, edebiyata karşı tutum geliştirmeleri, noktalama ve yazım kurallarına dikkat etmeleri, kaynaklardan yararlanma alışkanlığını kazanmaları, eleştiriye açık olmaları ve başarıya duygusunu tatmaları vb. açısından önemlidir (MEB, 2018). Yazma sürecinde yaparak yaşayarak, sorgulayarak, işbirliği içinde katılımlı bir etkinlik içerisinde yer alan öğrenci yazma becerisinden çok daha fazlasını elde etmiş olmaktadır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Maarif Nezareti, 1894-1895'ten itibaren ilk kez ülke çapında eğitim istatistikleri yayınlamaya başlamış ve yine ilk kez 1898-1904 yılları için Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye adıyla ülke çapında önemli eğitim, öğretim yıllıkları yayınlamıştır (Akyüz 2012), Bu yıllıklar içerdiği bilgiler açısından öğretim programlarını da kapsamaktadır. Eğitim tarihi açısından önemli olan bu salnamelerde verilen

talimatnameler, ders programları ve ders içerikleri bu yıllıkların dönemin öğretim programı niteliğinde olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2021). Bu yıllıkların ilki olan Maarif Salnamesi ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nı yazma becerisi açısından değerlendirmesinin yapıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Maarif Salnamesi'nde yer alan bilgilere göre Türkçe dersi imkânı olmayan köyler hariç her rüşdiyede zorunludur. Sadoğlu (2010) da Türk dilinin gayrimüslim ve yabancı okullarda zorunlu olarak okutulmasına ilişkin bir başka düzenleme 1894 yılında yapıldığını söylemektedir. Nitekim düzenlenen nizamnamenin bu maddeleri de Maarif Salnamesi'nde yer almaktadır. Maarif Salnamesi'nde gerek Türkçe dersi içinde gerekse ayrı ders olarak zikrolunan *imla, lügat ve imla, hüsn-i hat, kitabet* gibi dersler yazma becerisine yönelik derslerdir. Bu derslerde yazım kurallarının yanı sıra kullanılacak kaynakların derslerle ilişkili, güzel ahlaka yönelik ve estetik açıdan iyi olması beklenmektedir. Ökten (2013) yazma dersinin öğretimi için basılmış ders kitaplarından yola çıkarak yazma öğretiminin, toplumsal ihtiyaçlara yönelik olarak ne gibi değişimlerden geçtiğini belirlemeye çalıştığı araştırmasında estetik ve ahlâki üsluba yön veren temel kaynakların olduğunu belirtmektedir. Daha geç Osmanlı döneminde okuma yazma öğrenmeyle ilgili pedagojik pratiklerin kontrol edilmesine yönelik güçlü bir ilgiyi fark edebiliyoruz (Fortna, 2013). Öğrenciler öğrenirken eğitilmekte; öğretimle birlikte değerler de verilerek iyi insan yetiştirme çabası içine girilmektedir.

Türkçe derslerinin tüm imkânsızlıklara rağmen okullarda zorunlu ders olması ve bunun için gerek öğretmen yetiştirme gerekse mevcut öğretmenleri hizmet içi eğitime tabi tutmak suretiyle altyapının oluşturulmaya çalışıldığı Maarif Salnamesi'nde yer alan maddelerde yer almaktadır. Osmanlı Devleti'nde başlarda Arapça ve Farsçanın Türkçenin önüne geçtiği görülürken daha sonraları bu durum değişmiştir. Ergin (1977) başlarda yazı ve meşk muallimlerinin bile Türkçenin imlasını doğru düzgün öğretemeyecek nitelikteyken 1781'de Abdülhamid I'nın yaptırdığı okulun vakfiyesinde yazı dersini verecek hocaların vasıflı ve ulema sınıfından olması gerektiğini belirtmektedir. Osmanlı Türkçesi, Arapça ve Farsça gibi konular ulema kökenli muallimler tarafından layıkıyla öğretildiğinde, öğrencilerin bu derslerden öteki derslere kıyasla çok daha fazla zevk aldıkları anlaşılıyor (Somel, 2010). II. Abdülhamid'e göre yazı ve eğitim dilinin yeniden düzenlenmesi için yapılması gereken şey, çok açık biçimde *İstanbul ahalisinin söylemekte olduğu lisanın esas ittihaz* edilmesi idi (Sadoğlu, 2010). Böylece dilin bütünlendirici etkisi de ön plana çıkabilecekti. Maarif Salnamesi'nde de bu birleştirici unsur vurgulanmakta Türkçenin öğretilmesine önem verilmesi gerektiği nizamname ve talimatnamelerde belirtilmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nda yer alan yazma kazanımları incelendiğinde yazma becerisinin süreç temelli bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yalnızca Türkiye'de değil Dünya'da da kabul gören bir yaklaşımdır. Her ne kadar Emig'in 1971 yılında öğrencilerin yazma süreçlerini incelediği çalışması, Amerika'da deneysel yazma araştırmaları için başlangıç kabul edilse de (Nystrand, Green ve Wiemelt, 1993) henüz 1912 yılında yazma becerisinin bir süreç olduğu ile ilgili pek çok makale yayımlanmıştır (Nystrand, 2008, aktaran, Atasoy, 2021). İncelenen programlarda özellikle 2019 Türkçe Dersi Programı'nda tür bilgisinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Şahin ve Bayramoğlu (2016), Altunkeser ve Coşkun (2017), Özdemir ve Akkaya (2020) da inceledikleri programlarda verilen kazanımlarda yer alan tür bilgisinin kısıtlı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Maarif Salnamesi'ne bakıldığında yazma dersleri için verilen kazanımlarda tür çeşitliliği çok daha fazladır.

Yazma kazanımlarının açıklamalarında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda oldukça az bilgi yer almaktadır. Araştırmada ilk olarak yazma öğrenme alanındaki kazanımların hem genel olarak hem de her sınıf düzeyinde ayrı olarak yeterince ayrıntılandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Özdemir ve Akkaya, 2020). 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nda dersin işlenişinin ve süreç temelli yaklaşımının boyutlarının ayrıntılı bir şekilde açıklandığı görülmektedir. Maarif Salnamesi'nde ise ders cetvellerinin ardından verilen derslerin tek tek ayrıntılandırıldığı bölümde; dersin kazanımları, içeriği ve işlenişine ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

İlk ve son program olarak değerlendirilebilecek iki program ve yazma becerisi dersine yönelik yayımlanan program yazma becerisi açısından; *ortaokullar ve ders cetvelleri, Türkçe dersi içinde yazma becerisiyle ilgili kazanımlar ve dersin işleniş, yazma becerisiyle ilgili ölçme-değerlendirme* boyutlarıyla incelenmiştir. Programlarda Türkçe dersinde yazma becerisinin önemli bir yer tuttuğu tespit edilmiştir. Yazma becerisi, programlarda dilbilgisi, düşünme vb. farklı becerileri edindirmeyi de öngörmektedir.

Yazma becerisi, Maarif Salnamesi'nde Türkçe dersi içinde ve ayrı olarak farklı isimlerle bir ders olarak yer alırken günümüzde Türkçe dersinin içinde kazanımlar kısmında yer almakta ve seçmeli bir ders olarak ayrıca yer almaktadır. Bu seçmeli dersin uygulama noktası okulların imkân ve tercihinin bırakılmaktadır. Günümüz ortaokullarıyla geçmişteki adıyla rüşdiyeleri kıyaslama imkânı sunan bilgiler elde edilmiş; bugün dört yıl eğitim süresi olan ortaokulların Maarif Salnameleri'nde üç yıl olarak geçtiği tespit edilmiştir.

Yazma becerisine yönelik derslerin Türkçe dersleri içinde ve bağımsız olarak programlarda yer aldığı görülmektedir. Maarif Salnamesi'de yer alan ders cetvellerine göre inas rüşdiyelerinde her sınıf için toplam ders saatlerinin yüzde 12,5'ü Türkçe ve yazma becerileri dersine ayrılırken, diğer rüşdiyelerde birinci sınıfın toplam ders saatinin yaklaşık yüzde 44'ü; ikinci sınıfın yüzde 35'i; üçüncü sınıfın yaklaşık yüzde 22'si ayrılmaktadır. Bugün ortaokullarda toplam ders saatlerinin 5. ve 6. sınıf için yaklaşık yüzde 27'si; 7. ve 8. sınıf için yaklaşık yüzde 24'ü Türkçe ve yazma becerileri dersine ayrılmaktadır. Ortalamaya bakıldığında rüşdiyelerin Türkçe ve yazma becerileri ders saatlerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Kazanımlar ve dersin işleniş verileri incelendiğinde; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımların altında verilen kısa açıklamalardan ziyade Maarif Salnamesi ve 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nda derslerin öğretim yöntem ve şekil açısından daha fazla ve ayrıntılı açıklamalara yer verildiği görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar başlıklar halinde verilmekte sadece bazı kazanımların altında ayrıntıya girilmektedir.

Ölçme-değerlendirme açısından programlar benzer özellikler göstermektedir. Süreç odaklı bir ölçme söz konusu olsa da kazanımlar doğrultusunda yazılı sınavların da yapıldığı görülmektedir. Maarif Salnamesi'nde yer alan nizamnamelerde; memur olabilmek, rüşdiyelerde bir üst sınıfa geçebilmek, okullardan mezun olabilmek, vb. pek çok şey için yapılan sınavlarda yazma becerisinin iyi derecede olması beklenmektedir. 2018 Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Programı'nda özellikle ürünün değil sürecin önemli olduğu vurgulanırken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme çeşitliliğinden bahsedilmektedir. Yapılacak sınavlarla öğrencilerin bir üst kademeye geçebilmesi yönündeki başarısı ölçülmektedir.

Sonuç olarak; programlar yazma becerilerin içermekte ve bu becerinin önemine vurgu yapmaktadır. Her ne kadar programların yaklaşımlarında ve ayrıntılarında farklılıklar olsa da yazma becerisinin süreç

yaklaşımına vurgu yapılmaktadır. Tüm programlarda bu becerinin çok yönlü olduğu belirtilmekte kullanılan kaynakların özenle seçilerek öğrenciyi ahlaki açıdan da geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir. Yazma becerisinin duyuşsal, sosyal ve psikolojik yönüne vurgu yapılarak öğretmenin öğrencilerle tek tek ilgilenerek bu dersin işlenmesi gerektiği ürüne değil sürece odaklanılması gerektiği belirtilmektedir.

İncelenen programlar yazma becerisi özelinde ele alınmış ve karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Böylece Türkçe dersinin önemli becerilerinden biri olan yazma becerisinin tarihsel sürecine bakılmıştır. Bütünü görebilmek açısından tüm öğretim programları yazma becerisi açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Öğretim programları ayrıntılarıyla tek tek ele alınarak geliştirilmesi için öneriler sunulabilir. Maarif Salnamesi toplamda altı tane olup beş tanesi mevcuttur; bunları tek tek farklı yönleriyle inceleyen çalışmaların olması dünü ve bugünü kıyaslama imkânı sunabileceği, bugünün programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2012). Pegem Akademi.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi başlangıcında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4), 2480-2501. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511188>
- Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the teaching of English*, 14(3), 197-222.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. ve Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Chenoweth, N. A. ve Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Devellioğlu, F. (2005). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lughat*. Aydın.
- Engin, V. (2001). *Sultan Abdülhamid ve İstanbul'u*. Simurg.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*. Eser.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. ve Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.
- Fortna, B. J. (2013). *Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenmek*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33886/375212>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

- Kodoman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 483-496 . DOI: 10.31592/aeusbed.621132
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66. DOI:10.1501/Dilder_0000000056
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Ökten, C. (2013). Yazma dersinin serüveni: inşadan kompozisyona. *Türkiyat Mecmuası*, 23 (1) , 91-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/18519/195400>
- ÖZARSLAN, E. (2007). Harf İnkılabından Önce Neşredilmiş Türkçe İnşa, Kitabet ve Münşeât Kitapları A.Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 34, 63-78.
- Özdemir, E. E. & Akkaya, N. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi ve programda planlama ve yazma stratejilerinin yerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(3), 2285-2301. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42864>
- Raimes, A. (1983). *Tecniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Sadoğlu, H (2010). *Türkiye’de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* , (63) , 345-384 . DOI: 10.14222/Turkiyat3991
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.
- Susar Kırmızı, F. & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 64-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/44939/559433>
- Şimşek, T. (2021). Türkçe dersi öğretim tarihine bir bakış (1316 h tarihli Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye örneği). *Eğitim Bilimlerinde araştırma ve Değerlendirmeler* (s.417-430). Gece Kitaplığı. https://www.gecekitapligi.com/Webkontrol/uploads/Fck/egitim1_4.pdf
- TDK (2022). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Pegem Akademi.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. DOI: 10.16916/aded.30614
- Uyğun, A. & Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (1) , 14-23 . DOI: 10.16916/aded.604030
- Üstüner A. (2015). *Türkçenin Tarihî gelişmesi*. ilge Kültür Sanat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1316 H (1898-1899 M), Def’a 1, Dersaadet:Matba-i Amire.

3. Öğreticilerin çevrimiçi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunların analizi¹

Oya ÖZGAT TATAN²

APA: Özgat Tatan, O. (2022). Öğreticilerin çevrimiçi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunların analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 37-50. DOI: 10.29000/rumelide.1164002.

Öz

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversiteler bünyesinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerçekleştirildiği kurumlarda görev alan ve çevrimiçi uzaktan öğretim platformları aracılığı ile ders veren öğreticilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 77 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizinin tüm aşamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu analizlerden yola çıkarak öğreticilerin karşılaştıkları sorunlar teknik sorunlar, ölçme değerlendirme, öğrencilerin dijital beceri yetersizliği, öğrenci katılımı ve motivasyonu, uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları, dijital materyal eksikliği ve bilişim teknoloji araç yetersizliği/fiziki şartlar olmak üzere 7 ana temadan oluşmaktadır. Araştırma bulgularından internet bağlantısının kesilmesi teknik sorunlar; ders içi performansı değerlendirme, sınav ve test uygulamalarında güvenilirliğin ve objektifliğin olmadığı görüşü ölçme değerlendirme; kullanılan programın/uygulamanın/web sitenin öğrenci tarafından bilinmiyor ya da öğrencinin beklenen seviyede kullanamaması öğrencilerin dijital beceri yetersizliği; öğrenci motivasyonunun beklentinin altında olması, kamera ve ses açma konusundaki isteksizlikleri, derse katılımlarının düşük seviyede olması öğrenci katılımı ve motivasyonu; uzaktan öğretim platformlarının birbir etkileşime ve sosyalleşmeye imkân tanınamaması uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları; öğrencilerin yeterli sayıda bilişim teknoloji cihazlarına sahip olmaması bilişim teknoloji araç yetersizliği/fiziki şartlar ve ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretilen alanlarda yeterli sayıda dijital materyallerin mevcut olmaması dijital materyal eksikliği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe Öğretimi, çevrimiçi uzaktan öğretim, uzaktan öğretim, uzaktan öğretimin sınırlılıkları, uzaktan öğretimin avantajları

Analysis of problems encountered by lecturers in teaching Turkish as a second/foreign language via online distance learning platforms

Abstract

This research was carried out in order to determine the problems experienced by the instructors who teach Turkish as a second/foreign language and give lessons via online distance education in Turkey in the 2020-2021 academic year. In this context, qualitative research method was used in our research. The sample of the study consists of 77 participants. The data obtained from the participants

¹ "Yabancı dil olarak Türkçenin çevrimiçi öğretimi: Öğretici Yeterlikleri" adlı doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Ankara, Türkiye), filolog_02@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3493-1765 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164002]

were analyzed by considering all stages of content analysis. Based on these analyzes, 7 main themes were reached. These main themes are namely technical problems, assessment and evaluation, lack of digital skills of learners, learners' participation and motivation, limitations of distance education platforms, lack of digital materials and lack of information technology tools/physical conditions. Internet disconnection is seen as technical problems and the lack of reliability and objectivity of evaluating performance in class, exam and test applications are considered as an assessment and evaluation. The program/application/website used are unknown by the learners or the learners cannot use it at the expected level. It shows as learners' lack of digital skills. Learners' motivation below expectations and being reluctant to turn on the camera and sound are evaluated as learners' participation and motivation theme. Distance education platforms do not allow one-to-one interaction and socialization so it is considered as limitations of distance education platforms. Learners do not have enough information technology devices and there is not enough number of digital materials in the field of teaching Turkish as a second/foreign language. They were evaluated as lack of information technology tools/physical conditions and lack of digital materials respectively. The findings were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a second language, online distance education, distance education, limitations of distance education, advantages of distance education

Giriş

Son yüz yılda meydana gelen teknolojik gelişmeler her alanda etkisini göstermiş ve birçok yeniliği hayatımıza katmıştır. Bu gelişmeler ve yenilikler eğitim sistemlerini de etkilemiş ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında eğitimde yeni uygulamaların ve programların dâhil edilmesiyle birlikte eğitim ve öğretimin daha verimli, etkin ve motive edici olmasına olanak sağlamıştır. Bu olanaklar sayesinde günümüzde internetin yaygın kullanımı, cep telefonu, tablet, dizüstü bilgisayar gibi taşınabilir birçok cihazın kolay elde edilebilirliği ve ulaşılabilirliği eğitim ve öğretimdeki sınırlılıkları ortadan kaldırarak bilgiye ve eğitime zaman ve mekân sınırı olmaksızın erişilebilir noktaya getirmiştir. Bireylerin eğitimlerini yarıda bırakmaları, kişisel gelişimlerine yeterli vakit ayıramamaları gibi çeşitli sebeplerden ötürü yüz yüze eğitim sisteminden farklı bir eğitim modeline ihtiyaç duyulmaktadır. Hem bu ihtiyaçlardan dolayı hem de eğitimde karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturmak için bilişim teknolojilerinden faydalanılması gerektiğini ve bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte yeni bir eğitim modeli ortaya çıkmaktadır (İşman, 2011, s. 8). Bu yeni eğitim modeli “uzaktan öğretim” olarak adlandırılmaktadır. Uzaktan öğretimle ilgili birçok tanım mevcuttur. Bozkurt (2016, s. 13) uzaktan öğretimi öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki kısıtlamaları ve sınırları teknoloji desteği ve entegrasyonu ile birlikte ortadan kaldıran disiplinler arası bir alan olarak tanımlarken; Demir (2014, s. 204) uzaktan öğretimi gelişen teknolojinin sağladığı bir olanak olarak gördüğünü, bir öğrenme modeli olarak ortaya çıktığını ve geleneksel öğrenme süreç ve modellerinin ötesine geçtiğini dile getirmektedir. Gittikçe popüler bir tercih olan uzaktan öğretimin aynı fiziksel ortamı paylaşmayan öğrencilerin ve öğrencilerin teknoloji aracılığıyla öğrenme ve öğretme ortamı sağlayan bir öğretim sistemidir (Pepeler vd., 2018, s. 422). Yapılan tanımlardan yola çıkarak yüz yüze eğitimde dört duvardan oluşan okul anlayışının ötesinde uzaktan öğretim aracılığıyla fiziksel olarak ayrı olan öğreticiyi ve öğrenciyi bir araya getirerek öğretimi gerçekleştirme potansiyeli olduğunu ve bunun yanı sıra yazışma, ses, video, bilgisayar ve internet dâhil olmak üzere bir teknoloji kombinasyonu olarak ifade edilebilir.

Horzum (2014, s. 247)'a göre geleneksel ve uzaktan öğretimde bilgisayar teknolojisinin bilgiyi saklama, depolama ve tekrar kullanma özelliğine ve internet teknolojisinin bilgiyi dünyanın dört bir yanına iletme özelliğine sahip olmasından dolayı bilgisayar ve internet kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir. Bunun sonucunda yüz yüze eğitimi sanal ortama taşıyarak uzaktan öğretimin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Günümüzde uzaktan öğretimde kullanılan teknolojiler uzaktan öğretimin uygulama modellerini oluşturmaktadır. Bunlar eş zamanlı (senkron), eş zamanlı olmayan (asenkron) ve karma (hibrid/blended/harmanlanmış) uygulama modelleridir. Kavrat (2013, s. 8), eş zamanlı uygulama modelini geleneksel sınıf ortamındaki yüz yüze eğitime benzediğini, mekândan bağımsız olan öğrencilerin ve öğrencilerin internet teknolojilerini kullanarak aynı zaman diliminde bir araya geldikleri model olduğunu dile getirmektedir. Bachman (2000, s. 9) asenkron uygulama modelini insanların birbirleriyle iletişim kuramadıkları ve zaman sorunu yaşamadıkları bir öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadır. Balaman (2016, s. 228)'a göre öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmek ve aynı zamanda öğrenci motivasyonunu sağlamak ve arttırmak kullanılacak olan öğretim yöntemlerine bağlıdır. Karma eğitimde kullanılan teknolojik imkânlar dersi ilgi çekici hale getirerek sınıf içerisinde gerçekleşen eğitimi sınıf dışına da taşıyarak daha verimli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Dağ (2011, s. 75-76), karma öğretimi öğretici rehberliğinde yapılan yüz yüze eğitim ile video, CD-ROM, web tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme teknolojileri gibi öğretim teknolojilerini birleştirerek kullanılan bir uzaktan öğretim uygulaması olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde uzaktan öğretim uygulamalarının bir takım avantajlarını Odabaş (2003, s. 30), Uşun (2006, s. 19-22) ve Karabacak (2013, s. 82-83) şu şekilde sıralamaktadırlar: Dinamik ve geniş halk kitlelerine yönelik mekân sorunu olmaksızın eğitimin sürdürülebilir olması, eğitim sürecinin hem ulusal hem de uluslararası standartlar gözetilerek yapılandırılması, esnek ve objektif ölçme-değerlendirmeye olanak tanınması, görsel-işitsel materyallerin teknoloji aracılığıyla sunulması içeriği daha çok zenginleştirilmesi ve öğrenci motivasyonuna katkıda bulunması, tam zamanlı bir işte çalışan bireylerin işinden ve bulunduğu yerden ayrılmaksızın eğitim fırsatı sunması, gereğinden fazla kadroların azaltılması, öğretim kadrosu arasında rekabet ortamı oluşturması ve öğrencilere istedikleri okulda eğitim yapma fırsatı sunması, eğitimin temel giderleri ve öğrencinin yapması gereken harcamanın azalması, çağdaş bireylerin değişen, gelişen ve yaşam boyu sürekli öğrenme gereksinimlerini karşılayarak kişisel gelişimine katkıda bulunması, öğrenme sorumluluğunun bireyin kendisinde olması, bireylerin bilgiye erişim ve girişimcilik yönlerini ve kendi kendilerine karar verme becerilerini geliştirmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenim yaşı, öğretim amaçları, öğrenme ve öğretme ortamı, yöntem ve teknikleri vb. açılardan esneklik ve çeşitlilik sağlanması, diğer eğitimlerle alabilmeleri. Uzaktan öğretimin farklı açılardan birçok avantajı olduğu görülmektedir fakat Odabaş (2003, s. 31) ve Uşun (2006, s. 19-22) ise uzaktan öğretimde yaşanabilecek sorunları ve sınırlılıkları şu şekilde sıralamaktadırlar: Öğretim kadrosu ve öğrenciler arasında bilgisayar okur-yazarlığının henüz yeterli düzeye ulaşmamış olması, tasarım, geliştirme ve bakım açısından sistemin yüksek maliyetli olması, sistemin maliyetini düşürebilmek için çok miktarda öğrenciye ihtiyaç duyulması, laboratuvar ve atölye gibi yerlerde uygulama gerektiren konuların sunumunda yaşanan güçlükler, bireysel ve bağımsız çalışma alışkanlığı olmayan kişilerin sisteme uyum sağlayamamaları, teknik arızalara ve öğrenme güçlüğüne karşı anında yanıt verilememesinden doğan sorunlar ve uzun süreli bilgisayar kullanımı sonucunda yaşanan sağlık sorunlarıdır. Araştırmacıların ifade ettiği gibi uzaktan öğretimin birçok avantajının ve dezavantajının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından uzaktan öğretimin en uygun ve en iyi seçenek olduğunu söylemek mümkün değildir. Uzaktan öğretim biri için avantajlı olabilirken bir başkası için dezavantajlı bir durum olarak ortaya çıkabilir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Covid-19 pandemisinin yayılmasıyla hayatın her alanında olduğu gibi ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanı da etkilenmiş ve diğer kurumlarla birlikte ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştiği kurumlarda uzaktan öğretim başlamıştır. Bu süreçte uzaktan öğretim çoğu öğretici için yeni ve alışılmadık dışında bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın amacı “Öğreticilerin çevrimiçi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları problemler ve zorluklar nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler uzaktan öğretim sürecinin gözden geçirilip düzenlenmesi bakımından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştiği merkezlere/kurumlara ve öğrencilere fayda sağlaması ve diğer araştırmacılara uzaktan öğretimle ilgili öğretici görüşlerini farklı boyutlardan ele almaları bakımından önem arz edebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modeline uygun olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 244). Çalışma bulgularında uzaktan öğretim platformları aracılığıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin ne gibi problemler yaşadıkları analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi verilen toplam 44 merkezde öğretici olarak görev alan 77 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yaklaşımına göre belirlenmiştir. Bu seçkisiz olmayan örnekleme yönteminde tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 95). Oluşturulan görüşme formunun ilk bölümünde ulaşılan bulguları daha ayrıntılı incelemek ve örneklem çalışma grubunu detaylı bir şekilde açıklamak amacıyla kişisel bilgiler bölümüne yer verilmiştir. Bu görüşme formundan elde edilen verilerin frekans ve yüzde olarak analiz edilmiş ve öğretmenlere ilişkin ulaşılan kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

	f	%
Cinsiyet	Kadın	39 50,6
	Erkek	38 49,4
Yaş	26-30 yaş arası	14 18,2
	31-35 yaş arası	32 41,6
	36-40 yaş arası	19 24,7
	41 yaş ve üstü	12 15,6
	0-6 yıl	26 33,8
Öğreticilik Deneyimi	7-9 yıl	23 29,9
	10-15 yıl	14 18,2
	16 yıl ve daha fazla	14 18,2
Çevrimiçi Uzaktan Öğretimle İlgili Kurs, Seminer,	Evet	37 48,1

Hizmet İçi Eğitim vb. Alma Durumu	Hayır	40	51,9
Çevrimiçi Uzaktan Öğretimle İlgili Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim vb. Alma Durumu	2 yıl ve daha az	61	79,2
	3 yıl ve daha fazla	16	20,8
Kullanılan Bilişim Teknoloji Araçları	Akıllı Telefon	63	27,3
	Dizüstü Bilgisayar	75	32,5
	Tablet	29	12,6
	Masaüstü Bilgisayar	54	23,4
	Diğer	10	4,3

Tablo 1: Kişisel Bilgiler

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 77 katılımcıdan 39 kadın katılımcı ile %50,6'sını, 38 erkek katılımcı ile %49,4'ünü oluşturduğu; katılımcıların %18,2'sinin 26-30 yaş aralığında, %41,6'sının 31-35 yaş aralığında, %24,7'sinin 36-40 yaş aralığında ve %15,6'sının 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %33,8'inin 0-6 yıl, %29,9'unun 7-9 yıl, %18,2'nin 10-15 yıl, %18,2'nin ise 16 yıl ve daha fazla öğretilik deneyimi olduğu; katılımcıların %48,1'inin çevrimiçi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. almadığı ve %51,9'unun çevrimiçi uzaktan öğretimle ilgili kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb. aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. %79,2'sinin çevrimiçi uzaktan öğretimde ders verme deneyiminin 2 yıl ve daha az ve %20,8'inin çevrimiçi uzaktan öğretimde ders verme deneyiminin 3 yıl ve daha fazla olduğu; katılımcıların %27,3'ü çevrimiçi uzaktan öğretimde kullanılan bilişim teknoloji araçlarından akıllı telefonu, %32,5'i dizüstü bilgisayarı, %12,6'sı tableti, %23,4'ü masaüstü bilgisayarı ve %4,3'ü diğer bilişim teknoloji araçlarını kullandığı tespit edilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında alan yazında yapılan çalışmalar incelenerek çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formunda yer alan kişisel bilgiler bölümü kimliği ortaya çıkarmayan ama genel olarak katılımcıların profilini betimlenmesini sağlayacak çeşitli kişisel sorulara yer verilmiştir. Ayrıca bu görüşme formunda çalışma amacına uygun "Öğreticilerin çevrimiçi uzaktan öğretim platformları aracılığıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları problemler ve zorluklar nelerdir?" sorusuna yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu görüşme formu için ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretili alanında görev yapan iki akademisyenden uzman görüşü almak amacıyla uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Alan uzmanları ile mail yoluyla iletişime geçilerek alan uzmanlarından uzman değerlendirme formuna dil, imla ve ifade yanlışlarını ve anlam karmaşasına ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. Bu görüşme formu hedef kitleye ulaşılmadan önce ön uygulama yapılmış ve görüşme formunun son hali verilmiştir. Görüşme formu, Google form aracılığı ile dijital hale getirilerek Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurulmuştur. Etik Komisyondan izin alındıktan sonra görüşme formu Türkiye'de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretilinin değerleştiği üniversite bünyesindeki merkezlerde görev alan yaklaşık 500 öğreticinin e-posta adresine ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal medya ve whatsapp gruplarına ulaşılarak ve telefon aracılığı ile birebir görüşme yapılarak link paylaşımı değerleştirilmiş ve öğreticiler tarafından doldurulması beklenmiştir. Uygulama süreci Eylül 2021-Aralık 2021 tarihleri arasında değerleşmiştir ve bu süreç sonunda gerekli verilere ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler analiz edilmeden önce çalışmamızda yer alan kişisel bilgilerin ve çevrimiçi uzaktan öğretimde yaşadıkları problemlerin/zorlukların uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Bu kontrol sonucunda araştırmamızda belirtilen kriterlere uygun olmayan 10 görüşme formu

elenmiştir. Kişisel bilgilerden elde edilen analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğreticiler tarafından yazılan çevrimiçi uzaktan öğretimde yaşadıkları problemlerin/zorlukların içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin, öğretmen ve öğrenci görüşleri gibi bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, yinelenebilir ve sistematik bir şekilde tanımlanan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 250). Veriler, içerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanmasına uygun olarak çözümlenmiştir. Çalışmada görüşme formunda verdikleri cevaplardan doğrudan alıntı yapılmış ve öğretmenlerin isimleri yerine K1, K2, K77 olarak kodlanmıştır. İkinci aşamada öğretmenlerin verdikleri cevaplar temel alınarak ana temalar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlandıktan sonra bulgulara ulaşılmıştır. Son aşamada veriler 7 ana tema halinde yorumlanmıştır.

Yapılan bu çalışmanın yazım sürecinde araştırmacı bilimsel ve etik kurallara uymuştur. Çalışma konusu ile ilgili diğer eserlerden yararlanılması durumunda atıf yapılmış, veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Elde edilen veriler istenmesi halinde üçüncü kişilerle çekinmeden paylaşılacaktır. Araştırmanın bir kısmı ya da tamamı, başka bir akademik dergiye ya da etkinliğe gönderilmemiştir. Araştırmaya katkı sağlamak isteyenlere “bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu” imzalatılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanıldığı için “Etik Kurul İzni” alınması gerekmektedir. Hacettepe Üniversite Senatosu Etik Komisyonu tarafından etik açıdan uygun bulunmuş ve araştırma 30.03.2021 tarihli ve E-26674787 sayılı “Etik Kurul Onayı” almıştır.

Bulgular

Katılımcılardan çevrimiçi uzaktan öğretimde karşılaştıkları problemleri ve zorlukları yazmaları istenmiştir. Bu problemler ve zorluklar “teknik sorunlar, ölçme değerlendirme, öğrencilerin dijital beceri yetersizliği, dijital materyal eksikliği, öğrenci katılımı ve motivasyonu, uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları ve bilişim teknoloji araç yetersizliği/fiziki şartlar olmak üzere 7 ana temadan oluşmaktadır. İçerik analizi yapılırken öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar olduğu gibi yazılarak yorumlanmıştır.

Katılımcılar teknik sorunlar kapsamında bağlantının kopması, erişim problemi, alt yapı sorunları, internet paketi sınırlılığı gibi sorunların yanı sıra elektrik kesintisinin yaşandığını, ses ve görüntü kalitesinin düşük olduğunu ve donanım sorunlarının mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi uzaktan öğretimin en temel ögesi internettir. Bu yüzden internete bağlı sorunların giderilmesi bir zorunluluktur. Aksi takdirde çevrimiçi uzaktan öğretimin gerçekleşmesi mümkün değildir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir:

K5: “Bağlantının kopması, tüm öğrencilerle istediğin an göz teması kuramama.”

K11: “İnternet kesikliği, elektrik ve erişim sıkıntısı”

K13: “İnternet altyapı sorunları, iletişim sorunları ve zamanlama sorunları”

K24: “İnternet kesintileri ve teknik sorunlar büyük problem. Ayrıca öğrencilerin eşit bir şekilde internet ve teknolojik araçlara erişimini sağlamak bazen imkânsız olabiliyor.”

K51: “Öğrencilerin kamera veya mikrofonlarını kapatmalarının getirdiği sorunlar. Çünkü dersi takip edip etmediklerini bilemiyorum. Ayrıca öğrencilerin internet paketlerinin bitmesi, elektrik kesintileri gibi sorunlar da yaşadığımız sorunlardan.”

Öğretimin ve öğrenimin en önemli parçalarından ölçme değerlendirme, öğrenme öncesi, öğrenme sırasında ve öğrenme sonrası aşamalarında öğrencilerin ne bildiklerini, neler öğrendiklerini, ne kadarını anladıklarını ve neler yapabileceklerini belirleyerek öğreticinin ve öğrencinin öğrenme sürecinde yeni hedefler belirlemesine yardımcı olmaktadır. Katılımcıların birçoğu ölçme değerlendirme ile ilgili yaşadıkları sorunların en başında sınavların objektif ve güvenilirliği ile ilgili endişelerinin olduğu, ödev kontrol probleminin yaşandığı ve takibinin yapılmasının yüz yüze eğitimden daha zor olduğu, ders içi ölçme değerlendirmenin kolay olmadığı ve bazı temel becerilerde anında dönüt verilemediği gibi görüş belirtmektedirler. Aşağıda bazı katılımcıların ölçme değerlendirme ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir.

K1: “Etkili iletişim sorunu, ödevlerin kontrol sorunu, sınavların objektifliği”

K2: “Düzenli olarak Kamera ve Görüntü açtıramam, İnternet bağlantılarındaki Senkronizasyon Sorunu ve Sınav Değerlendirme Güvenliği”

K3: “Öğrencilerden geri dönüş alamıyoruz İletişim zayıf ve bağlantı sorunları yaşıyoruz Sınavlar sağlıklı bir şekilde gerçekleşmiyor”

K34: “Bazı öğrencilerin kamera açmaması, elektrik/internet kesintileri, aksamaları ya da kopmaları, öğrencilerin kaçırdıkları dersi takip edip etmediğinin kontrolünün sağlanması ve ödev takibinin yapılmasının (özellikle konuşma ve yazmada) normalden daha zor olması.”

K58: “Sınav geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak.”

Çevrimiçi uzaktan öğretimde öğreticilerin yanı sıra öğrencilerin de yeterli düzeyde dijital beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Dijital beceri kapsamında öğrencilerin temel bilgisayar bilgisi ve uzaktan öğretim platform kullanımı ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu bilgi ve beceriden yoksun öğrencilerin derse katılımlarının pek mümkün olmadığı gibi zaman kaybetmeleri de kaçınılmazdır. Öğrencilerde dijital beceri düzeyinin farklılık gösterdiği ve bazı dijital beceri eksiklikleri tespit edilmiştir. Bunlar arasında öğrencilerin çevrimiçi uzaktan öğretim programlarını, uygulamalarını veya web sitelerini çok iyi kullanamadıkları, temel bilgilerinin eksik ve çevrimiçi teknolojilere yabancı oldukları dile getirilmektedir. Ayrıca bu durumun çevrimiçi uzaktan öğretimin verimini düşürdüğünü ve derslerde aksamalara sebebiyet verebileceğini söylemek mümkündür. Zorunlu bir hal alan çevrimiçi uzaktan öğretim derslerinde kullanılan uygulamalar, programlar ve web sitelerinin kullanımını öğrenme öğrenciler için yeni ve aşılması gereken sorun olarak değerlendirebiliriz. Bazı katılımcıların öğrencilerin dijital beceri yetersizliğine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

K4: “Öğrencilerin programı iyi kullanmaması, internette yaşanan sorunlar, sınıfların kalabalık olması, donanımsal sorunlar”

K7: “İnternet (tarafardan birinin internetinin yetersizliği), dijital beceri yetersizliği (hedef kitle eşit derecede dijital beceriye sahip olmadığında ders sürecini aksatabiliyor ve verimi düşürebiliyor), yetersiz dijital (çevrimiçi öğretime uygun/uyarlanmış) içerik”

K32: “Öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmaması, öğrencilerin teknoloji kullanımını konusunda temel eksiklerinin olması, kamera açma zorunluluğunun olmaması nedeniyle öğrenciyle birebir bağ kuramama ve öğrencinin tam odaklanmanın sağlanamaması.”

K39: “Öğrencilerin çevrimiçi uygulamalara veya teknolojik ürünlere yeterince hâkim olamaması. İnternet bağlantısının kopması. Çevrimiçi derslerde öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki kadar ulaşılabilir olamaması (özellikle kamera ve mikrofon açmak istememeleri nedeniyle).”

K44: “Bağlantı sorunları, öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlıklarındaki eksiklikler, uzaktan eğitim konusundaki önyargılar”

K68: “Yaşça büyük öğrencilerin materyallere adapte olma sıkıntısı, lisans öncesi düzeydeki öğrencilerin araştırma ödevleri için teknolojiyi kullanmada zorlanması, intihal meseleleri”

İster yüz yüze eğitimde ister çevrimiçi uzaktan öğretimde öğrenci katılımı ve motivasyonu önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin öğrenmeye hazır olduğu ve öğrenme isteğini hissettiği an öğrencide öğrenme sürecine katılma isteği doğacak ve öğrenme en etkili şekilde gerçekleşecektir. Katılımcıların verdiği cevaplardan çevrimiçi uzaktan öğretimde öğrencilerin derse aktif katılımının yeterli görülmediği veya derse katılımın az olduğu, öğrenci motivasyonunun düşük olduğu, derse odaklanamadıkları, öğrencilerin kamera ve mikrofonlarını açmak istemedikleri, farklı ülkelerden derslere katılan öğrencilerle yaşanan saat dilimi farkından dolayı ortak saat ayarlama güçlüğünün yaşandığı, yüz yüze eğitimdeki sosyal ortamın çevrimiçi uzaktan öğretimde mümkün olmadığı ve öğretici-öğrenci ile öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterli düzeyde gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Öğrenci katılımı ve motivasyonu temasında bazı katılımcıların görüş ve ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

K12: “Öğrenci motivasyonu, ödev takibi”

K27: “Öğrenciyi kamera, mikrofon açmaya ikna etmek; öğrenciyi etkileşimli derse dâhil etmek, öğrencinin öğrenme motivasyonunu anlık ölçmek”

K33: “Öğrenciler ile etkileşim, anlık geri dönüt alamama, öğrenci katılımının olmaması”

K43: “Öğrencilerin gerçekten de aktif bir şekilde derse odaklandıklarını gözlemleyememek”

K57: “Etkileşim, etkin katılım ve devamsızlık.”

K59: “İletişim, derse katılım, kamera açmama ila âlakalı problemler”

K64: “Öğrencilerin tam katılımından emin olamama, anlık gelişen bağlantı problemi, ölçme değerlendirmede (özellikle yazma eğitiminde) verim alamama”

K71: “Kamera sebebiyle daha az hareket etmek, saat farkı sebebiyle öğrencilerin canlı katılımlarının daha az olması, ders konularını yetiştirme odaklı olmak”

Uzaktan öğretim sisteminin yapısı gereği (zaman ve mekân farklılığı) kullanılan araçlar, değerlendirme yöntemleri ve eğitim planlaması gibi birçok hususta çeşitlilik göstermektedir. Bu sebeple uzaktan öğretimdeki farklılıklar bazen avantaj bazen de dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıklarını yüz yüze eğitimdeki etkileşimin olmayışı ya da

etkileşimin beklenen düzeyde olmayışı, iletişim kısıtlılığı, sınıf yönetiminde zorluklar, bazı uygulamalarda ve programlarda öğrencilerin araç gereçlerinin kontrolünün öğreticide olmaması, teknik olarak bazı eksikliklerin görülmesi ve sosyalleşmeye imkân tanımaması olarak değerlendirmişlerdir. Çevrimiçi uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları öğretimin kalitesini ve verimini düşürdüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin iletişim için sadece internet teknolojilerini kullanma durumunda bireylerde yalıtılmışlık hissi, kopukluk ve ortamdan soyutlanma gibi duygu durumlarının ortaya çıkabileceğini ifade edebiliriz. Araştırmamıza katılan bazı katılımcıların uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıklarına ilişkin yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir.

K17: “Zaman zaman yaşanan internet problemi, ders sırasında açılan videonun ses ve görüntü kalitesinin düşmesi, zoomda toplantıya/derse kamera ve mikrofonun açık başlaması”

K21: “Sosyal etkileşim”

K31: “Etkileşimdeki kısıtlılık, sosyal farkındalık eksikliği, teknik aksaklıklar”

K35: “Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunup karşılıklı iletişimde olması eğitim ve öğretimin etkisi, kalitesi ve kalıcılığı için büyük bir öneme sahip, uzaktan eğitim sistemi bu noktada yetersiz. Kameralarını açmayan öğrencileri yalnızca sınavlarda ancak görebiliyoruz. Bu durum kesinlikle iletişimi ve öğretmen- öğrenci motivasyonunu etkilemektedir.”

K41: “Çevrimiçi ortamların iletişimsel sınırlılıkları noktasında iletişim problemleri yaşıyorum. Fiziksel ortamda sınıf yönetimini sağladığım kadar çevrimiçi ortamda sınıf yönetimini sağlayamıyorum. Fiziksel ders materyalleri kullanamadığım için bazı noktalarda eksiklikler duyuyorum.”

K45: “Özellikle internet altyapısı güçlü olmayan ülkelerden derse katılımda öğrencilerin internet problemleri yaşamaları. Kamera açmaları için öğrencileri zorlayamadığımızdan öğrenci dersi dinliyor mu, dinlemiyor mu bunu bilemiyoruz. Ayrıca yüz yüze eğitimde öğrenciye baktığımız zaman konuyu anlayıp anlamadığını bilebiliyoruz. Çevrimiçinde böyle bir imkân olmuyor. Dolayısıyla bu durum gereksiz tekrarlara veya konu tam olarak anlaşılmadan ilerlemeye sebep olabiliyor. Çevrimiçi uygulanan sınavların güvenilirliği ve geçerliliği tartışılabilir. Okuma, dinleme ve yazma sınavlarından bir şekilde kopya çekebiliyorlar. Tek geçerli sınav konuşma sınavı oluyor. Onda da çok dikkatli olunmazsa yine farklı yöntemlerle kopya çekebiliyorlar.”

K74: “Çevrimiçi eğitimde öğrencinin kullandığı araç gereçleri kontrol etmek mümkün olmuyor. Yüz yüze eğitimde, çeviriye fırsat vermemek için gerekli önlemleri alabilirken uzaktan eğitimde özellikle yazma etkinliklerimizde tüm uyarılara rağmen çeviri programlarının kullanıldığını görüyoruz. Yaşanan bölgeye ve öğrenci imkânlarına göre teknik aksaklıklar meydana gelebiliyor. Öğrencileri her ne kadar uzaktan eğitim, oyun, bulmaca vb. platformlarına yönlendirip onlar için etkinlik hazırlasak da bunlarda yeterli sayıda geri dönüş sağlayamıyoruz ve bu da aynı platformlarda başka etkinlikler hazırlamamızı engelliyor.”

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretim materyalleri önemli bir yere sahiptir. Öğretim materyalleri ile farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere hitap etmek, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarını sağlamak mümkündür. Günümüzde geleneksel öğrenme materyallerinin yanı sıra çevrimiçi uzaktan öğretimde dijital materyal kullanılması gereklilik ve ihtiyaçtır. Katılımcılar yüz yüze eğitimde kullanılabilen basılı kitaplar yerine uzaktan öğretime uygun dijital materyallerine ihtiyaç duyduklarını ve ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ile ilgili yeterli sayıda

video ve uygulamanın mevcut olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların dijital materyaller eksikliğine ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

K20: “Jest mimik gibi vücut dilinin kullanımında yetersiz kalma (özellikle temel seviyede). Yazma becerisi özelinde dijital medya aracı eksikliği. Öğrencinin derse devamını sağlama ve motivasyonunu yüksek tutmada yaşanan sorunlar.”

K28: “Bağlama uygun ihtiyacı karşılayacak video bulmak veya hazırlamak”

K29: “Öğrencilerin internet problemleri, yazma ödevlerindeki hatalara anında dönüt verememek, materyal eksikliği ve öğrencilerin çoğunlukla kameralarını açmamları”

Çağımızda bilişim teknoloji araçlarına her alanda gereksinimimiz ve ihtiyacımız olduğu gibi eğitimde de bu gereksinim ve ihtiyaçlar daha da artmaktadır. İşte bu yüzden çevrimiçi uzaktan öğretimde bilişim teknoloji araçları vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Bilişim teknolojileri araçları ile çevrimiçi uzaktan öğretim platformlarını her zaman her yerde kullanmak ve iletişime geçmek mümkündür. Bilişim teknoloji araçlarının yetersizliği veya fiziki şartların oluşmaması söz konusu olduğunda çevrimiçi uzaktan öğretimin sekteye uğraması muhtemeldir. Katılımcılar bazı öğrencilerin yeterli sayıda teknolojik cihaza sahip olmadıklarını ya da Covid-19 pandemisinin getirdiği tüm kademelerde çevrimiçi uzaktan öğretime geçilmesinden dolayı aynı çatı altında yaşayan bireylerin eğitim almaları ve aynı odayı paylaşma zorunluluğunun yarattığı teknolojik cihaz sayı ve fiziki şartların yetersizliğinden kaynaklı sorunları ifade etmişlerdir. Uzaktan öğretimde gerekli fiziki şartların oluşturulması ve ihtiyaç duyulan bilişim teknoloji araçlarının kullanımıyla ders içi performansının ve verimin artacağı düşünülmektedir. Katılımcılar öğrencilerde gördükleri bilişim teknoloji araçlarının yetersizliği ve yaşadıkları fiziki şartların zorluğu ile ilgili bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

K25: “ Öğrenenlerin yaş olarak dijital yerli olsalar da aslında dijital yabancı olmaları, derse sadece akıllı telefonla katılıyor olmaları, aynı evde yaşayan öğrencilerin ders saatinde aynı odayı kullanıyor olması, birden fazla öğrencinin bir bilgisayara sahip olması.”

K48: “Düşük internet kalitesi, öğrencilerin teknolojik araç gerece sahip olamamaları.”

K72: “Öğrencilerin teknolojik araç yetersizliği, ders süresinin kısalığı sebebiyle öğrenci odaklanmasında zayıflık, öğrenilenlerin sağlıklı değerlendirilmesi.”

Tartışma ve sonuç

Katılımcılar internet bağlantısının kopması, alt yapı sorunları, internet paketi sınırlılığı, elektrik kesintisinin yaşanması, ses ve görüntü kalitesinin düşük olması gibi teknik sorunları dile getirmektedirler. Yavuz ve Toprakçı (2021, s. 136) yaptıkları çalışmada katılımcıların EBA canlı ders uygulamasının sistemsel alt yapı yetersizliği olduğunu, farklı uygulamaların alt yapısını kullanmak yerine bilgi güvenliği sağlamak için MEB uzaktan öğretim alt yapısını güçlendirerek kendi çevrimiçi uygulamasını geliştirmesi gerektiği sonucu; Yavuz vd. (2020, s. 138) tarafından üniversitelerde salgın döneminde öğretim elemanlarına yönelik destek hizmetlerine yönelik incelemelerinde teknik desteğin düşük oranda olduğu sonucu ulaşılmıştır; Işık vd. (2021, s. 607) tarafından hazırlanan çalışmada uzaktan öğretim sınıflarına erişimle ilgili olarak öğrencilerin bilgisayarlardan ve internetten kaynaklanan problemlerin ve sistemle ilgili çoğunlukla bağlantı sorunları yaşadıklarına ilişkin sonucu ile çalışmamızdaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Çalışmamızdaki ölçme değerlendirme ile ilgili ders

içi performansı değerlendirmede ve sınav ve test uygulamalarında güvenilirliğin ve objektifliğin olmadığı sonucuna benzer olarak Yılmaz ve Aktuğ (2011, s. 475) da web tabanlı yapılan çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeler için geleneksel ortamlar kadar öğrenen-öğretici arasında etkileşim ve iletişim ortamının sağlanamamasından dolayı güvenilirlik sorunları yaşadığını belirtmişlerdir.

Çalışmamızda katılımcılar tarafından öğrencilerin dijital beceri yetersizliği kapsamında çevrimiçi uzaktan öğretimde kullanılan programın/uygulamanın öğrenci tarafından bilinmiyor ya da beklenen seviyede kullanmadıkları ifade edilmiştir. Bülbül vd. (2016, s. 179)'nin yapmış oldukları çalışmada elde ettikleri öğrencilerin bazı dijital yeterliklere sahip olması ve öğrenciye ilişkin önkoşulların sağlanması gerektiği sonucu ile çalışmamızdaki sonucumuz benzerlik göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin derse katılımlarının düşük olması ve kamera ve ses açma konusundaki isteksizlikleri gibi öğrenci katılımı ve motivasyonu ile ilgili sonuçlarla Sen ve Kızılcıoğlu (2020, s. 248)'nin yaptığı çalışmada öğrencilerin kameralarını açmaması sebebiyle iletişim ve etkileşim problemi yaşadıklarına dair bulgularla paralellik göstermektedir. Çalışmamızda elde edilen çevrimiçi uzaktan öğretimde dijital materyallerin yetersiz olduğu sonucu ile Dündar vd. (2017, s. 204)'nin yaptıkları çalışmada öğrenme materyallerinin açık ve uzaktan öğretim açısından değerlendirilmesi ile ilgili basılı materyalleri temel alan bir sistemin yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ekseninde dönüşüm göstermesi bakımından çarpıcı bir sonuç elde etmesi ile benzerlik görülmektedir.

Katılımcılar, Covid-19 pandemisi sebebiyle tüm eğitim düzeylerinde uzaktan öğretimin başlamasıyla birlikte öğrencilerde yeterli bilişim teknoloji araçlarının olmadığını ve aile bireylerinin aynı odayı paylaşma zorunluğu sebebiyle uygun fiziki şartların olmadığını dile getirmektedirler. Yavuz ve Toprakçı (2021, s. 136)'nin yaptıkları çalışmada öğrencilerin yeterli sayıda bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi bilişim teknolojik cihazlara sahip olmaması ve internet erişim sınırlılığının fırsat ve imkân eşitsizliğini ortaya çıkarttığı sonucu; Erfidan (2019, s. 60)'ın çalışmasında öğrencilerin bazılarının derse katılım için internet kafe veya benzeri ortamları kullandığı sonucu; Kurt (2014, s. 129)'un öğrencilerin internete bağlanma yeri göz önüne alındığında uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkileyen faktör olduğu sonucu; Bayburtlu (2020, s. 149)'nin ise yaptığı çalışmada öğrencilerin bir kısmında bilgisayar, tablet gibi cihazların olmayışından dolayı canlı derslere katılmadıkları sonucu ile çalışmamızın sonuçları arasında benzerlik olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmamızda uzaktan öğretim platformlarının sosyalleşmeye uygun olmadığı, bazı platformların kontrollerinin öğreticinin elinde olmayışı ve sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar gibi bazı sınırlılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz ve Toprakçı (2021, s. 137) uzaktan öğretimin sınırlılıklarına dair yaptıkları çalışmada uzaktan öğretimin iletişim ve etkileşimi sağlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmaları; Dündar vd. (2017, s. 204)'nin yaptıkları çalışmada katılımcıların uygulamaya dayalı alanları uzaktan öğretime uygun görmedikleri sonucu; Sığın (2020, s. 103)'in yaptığı çalışmada çevrimiçi ve sanal sınıf uygulamasında öğretim elemanı ve öğrenci arasında etkili bir iletişim kurulamadığı ve öğrencilerle derinlemesine tartışılarak kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmediği sonucu ile çalışmamızda yer alan uzaktan öğretim platformlarının sınırlılıkları temasına ilişkin elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların aksine Yılmaz ve Aktuğ (2011, s. 475)'un yaptıkları çalışmada bazı katılımcılar web tabanlı eş zamanlı uzaktan eğitim ortamlarının etkileşim ve iletişim bakımından geleneksel ortamlara göre daha etkili, sınıf ve öğrenci kontrolünün kolay, birebir iletişim kurma olanaklarının daha çok ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortam olduğu görüşünü savundukları; Gümüş ve Fırat (2016, s. 165)'in açık ve uzaktan öğrenmenin çeşitli zorunluluklardan değil sağladığı avantajlar nedeniyle tercih edildiğini gösteren sonuçlara ulaşmışlardır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacı tarafından şu öneriler geliştirilmiştir.

- Uzaktan öğretim için ücretsiz platformlar sağlanmalı, herkesin ulaşabileceği platformlar oluşturulmalı ve kullanımı dijital beceri düzeyi düşük olan öğrenciler için basit düzeyde hazırlanmalıdır.
- Uzaktan öğretim platformlarını yöneten öğretmenlerin çevrimiçi öğretimde kuralları uygulamayı kolaylaştırmak amacıyla katılımcıları yönetebilecek ayarlar olmalıdır.
- Kullanımı ücretsiz ve paylaşımına açık dijital materyaller üretilmelidir.
- Öğreticiler tarafından ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni ve çeşitli web sitelerin/uygulamaların ve programların düzenlenmeli ve hazırlanması için öğretmenler teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan basılı kitapların etkileşimli hâle getirilerek dijitalleştirilmeli, bağlama uygun kelime öğretimi, konu anlatımı, şarkı, oyun, video ve çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan/hazırlanacak ve dijital ortamda kullanılacak ders kitaplarıyla uyumlu kelime kitabı, beceri temelli yardımcı kitaplar ve hikâye kitapları gibi destekleyici dijital kitaplar hazırlanmalı ve bunların sayısı artırılmalıdır.
- Anlık geri bildirim verme, sanal sınıfta ders esnasında veya sonrasında öğrencilerin çevrimiçi yazılı/sözlü ürünlerini yine çevrimiçi değerlendirmeye imkân verecek programlar geliştirilmelidir.
- Hem öğrenciler hem de öğretmenler çevrimiçi uzaktan öğretimle ilgili yeterliklerini geliştirmek ve uzaktan öğretim platformlarını ayrıntılı tanyacak, kullanabilecek ve dijital materyal üretimi yapabilecek düzeyde hizmet içi eğitim/seminer/kurs almalılardır.
- Yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan öğretimde ölçme değerlendirme için geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir uygulama geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Bachman, K. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. <https://docplayer.net/4137966-Corporate-e-learning-exploring-a-new-frontier.html>
- Balaman, F. (2016). Bir dersin harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik güdülenmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitleleşen açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğrenen rollerinin belirlenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A. & Odabaşı, H. F. (2016). Çevrimiçi ortamlarda araştırma toplulukları: öğretim üyeleri için bir yol haritası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 171-190.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Dündar, S., Candemir, Ö., Demiray, E., Genç Kumtepe, E., Öztürk, S., Sağlık Terlemez, M. & Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan öğretime ilişkin tutumları. *AUAd*, 3(4), 187-227.
- Erfidan, A (2019) Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir üniversitesi örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, M. & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *AUAd*, 2(4), 158-168.
- Horzum, M . (2014). Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 246-262.
- Işık, O., Tengilimoğlu, D., Şenel Tekin, P., Tosun, N. & Zekioğlu, A. (2021). Evaluation of students' opinions regarding distance learning practices in Turkish universities during the covid-19 pandemic. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 607-616. <https://doi.org/10.2399/yod.20.006000>
- İşman, A. (2011). Uzaktan eğitim. Pegem Akademi.
- Karabacak, K. (Eylül 2013) Lisansüstü bilimsel araştırma teknikleri (bat) dersinin uzaktan öğretime ilişkin uzaktan öğretim öğrencilerin görüşleri [Bildiri], VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya.
- Kavrat, B. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterliliklerinin belirlenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, N. (2014). Uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkileyen faktörler [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim. Nobel Yayın Dağıtım.
- Pepeler, E., Özbek, R. & Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 42-429.
- Sen, Ö. & Kızılcalıoğlu, G. (2020). "COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239-252. <https://doi.org/10.46519/ij3dptdi.830913>
- Sığın, S. (2020). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor? Tek durumlu bir örnek olay çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 129-154.

Yavuz, B. & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 120-139.

Yılmaz, E. O. & Aktuğ, S. (Şubat 2011). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. *Akademik Bilişim'11-XIII*.

4. Çağatayca pūye urmak fiili üzerine etimolojik bir deneme

Feyzi ÇİMEN¹

APA: Çimen, F. (2022). Çağatayca pūye urmak fiili üzerine etimolojik bir deneme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi*, (29), 51-58. DOI: 10.29000/rumelide.1164006.

Öz

Bu makalede Molla Muhammed Timur'un *Âsârul-İmâmîyye* adlı Çağatayca *Kelile ve Dimne Tercümes*'nde geçen *pūye urmak* birleşik fiili ile Ordu yöresi ağızlarında kullanılan *puymak* fiili arasındaki etimolojik ilişki üzerinde durulmuştur. Mevcut bilgiler ve kaynaklar ışığında *pūye urmak* fiilinin birinci kısmı *pūye*'nin Farsça, پويیدن *pūyiden* "koşma, hızlı hareket etme" mastarının müteradif biçimleri olan پوي *pūy*~پو *pū* "koşma, araştırma", پوينده *pūyende* "koşan, koşucu", پويه *pūye* "koşma, hızlı yürüme, koşarcasına gitme" پويان *pūyân* "koşan, koşarcasına yürüyen, hızlı yürüyen" kelimeleri ile aynı kelime olduğu anlaşılmaktadır. *Pūye urmak* fiili zaman içerisinde fonetik değişikliğe uğrayarak Ordu yöresi ağızlarında *puymak* "uçmak, koşmak, hızla hareket etmek, kaçmak, eğimli bir yerden aşağıya doğru koşarak inmek, hızlıca gitmek" kök fiiline dönüştüğünü düşünmekteyiz. Fiilin köken değiştirerek Farsçadan Türkçeye dönüşümü *pūye urmak* isim+ yardımcı eylem biçiminden sonra kısalarak *puymak* biçimine dönüşmesiyle meydana gelmiş olmalıdır. Bu şekilde Farsça menşeli bir kelime köken değiştirerek hem Türkçeleşmiş hem de p>f değişimi sonucu görünüş olarak başka bir Türkçe fiil olan *fiymak*'a benzediği için teşhis edilmesi zor bir biçime dönüşmüştür.

Anahtar kelimeler: Pūye urmak, puymak, Çağatay Türkçesi, Ordu yöresi ağızları, köken değişikliği

An etymological essay on the chagatai verb puye urmak

Abstract

In this article it was emphasized on the etymological relation between the biverb *puye urmak* and the verb *puymak* which exists in Ordu region's dialect, the verb *puye urmak* used in Chagatai translation *Kelile and Dimne* of Molla Muhammed Timur's work named *Asaru'l-Imamiyye*. According to the current info and resources it can be understood that the first part of the verb *puye urmak* is synonymous with the Persian verb *puyiden*'s پويیدن infinitive form meaning پوي *puy*~پو *pu* "to run, to search", *puyende* پوينده "runner", *puye* پويه "to run, to walk quickly, to walk as running". We believe that the verb *puye urmak* was shifted phonetically in time and within Ordu region dialects it was transformed into *puymak* "to fly, to run, to move fast, to escape, to run downward through a slope, to go fast". Its transformation should be realized via shifting of the root of the verb while transforming from Persian to Turkish via shortening of *puye urmak* noun-auxiliary verb to *puymak*. Thus a Persian originated word altered its root, became a Turkish word and because of p>f alteration and its resemblance to another Turkish verb *fiymak* its identification became very challenging.

Keywords: Puye urmak, puymak, Chagatai Turkish, Ordu region dialects, root transformation

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstinye Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), fcimen@istinye.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3734-7257 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164006]

Giriş

Konuşma dili ile yazı dili, dil çalışmalarının en önemli iki düzlemidir. Konuşma dili gündelik pratik amaçlara yönelik olduğu için yazı diline göre daha hızlı değişir. Gündelik hayatta konuşma dilinin kuralları, yazı dilinin kuralları kadar bağlayıcı olmadığı için yabancı kökenli kelimeler konuşma dilinde daha hızlı dolaşıma girer. Çünkü gündelik hayattaki konuşmaları, yazılı kurallara göre denetlemek mümkün değildir. Kökeni ister Türkçe ister yabancı bir dil olsun, konuşma dilinin en yaygın kullanılan kelime ve kavramları yazı diline akseder. Bu şekilde konuşma dili yazı diline geçecek kelimelerin yaygınlığının ve sürekliliğinin sınanmasında bir filtre görevi görür. Dünyada yabancı dilden kelime almayan arı bir dil yoktur. Alıntılar “ihtiyaç alıntısı” ve “moda alıntısı” olmak üzere türlere ayrılır. Makul bir seviyede olmak şartıyla yabancı dilden hayatın akışı içinde bir ihtiyacı karşılamak üzere alınan kelimeler ana dil için bir tehlike arz etmez.

Türkçenin derin gramer yapısı incelendiğinde, söz diziminin en karmaşık ve en uzun birimi olan cümlelerin kendi içindeki uyumunun bir tamlayan-tamlanan ilişki ağları bütünü olduğu görülür. Onlarca unsuru ihtiva eden bu girift tamlayan-tamlanan ağı içerisinde tek tamlanan yüklemidir. Sayıları ne kadar çok olursa olsun diğer unsurlar tamamlayıcı unsurlardır. Cümle denen bu ilişkiler bütünü, yardımcı unsurların asli unsurları tamamladığı yapılar olarak da tanımlayabiliriz. İster Doğu/Çağatay Türkçesi olsun ister Batı/Osmanlı Türkçesi olsun cümlelerin asli unsurları yüklemeldir. Yüklemeler büyük çoğunlukla gramer kategorisi olarak iş, oluş, hareket, faaliyet, durum bildiren fiillerden veya fiilleşmiş biçimlerden oluşur. Bundan dolayı Arapça ve Farsça unsurların %60-70’leri bulunduğu metinlerde bile asli unsur; yani yüklem Türkçe olduğu için yapı Türkçedir. Başka bir ifadeyle iş, oluş, hareket, faaliyet, durum; şahıs ve zaman yüklemde düğümlendiği için yardımcı unsurların sayıları ne kadar çok olursa olsun asli unsur Türkçe olduğu için yapı Türkçedir. Yardımcı unsurlar asli unsur olan yüklem veya yüklemde belirtilen işin, oluşun, hareketin, faaliyetin ve durumun teferruatlarıdır; asıl olayın nerede, nasıl, kiminle, ne zaman yapıldığının detaylarıdır. Bu öneminden dolayı yüklem yapı taşı olan fiiller, Türkçenin çekirdek kelime kadrosunun başında yer alır. Türkçenin geçmişten günümüze korunmasında en büyük koruyucu kalkanı fiiller olmuştur.

Doğu/Çağatayca Türkçesinde ve Batı/Osmanlı Türkçesinde yüz binleri bulan isim sayısına karşılık ortalama 7500-8000 civarında fiil bulunmaktadır.² Sayıları az olmasına rağmen fiillerin çok azı istisna kökeni ya Türkçedir veya yapısı Türkçeleşmiştir. Alıntı kelimelerin tamamına yakını isim soylu kelimelerdir. Fiiller gramer kategorisi olarak alıntılanmaya uygun yapılar değildir. Lakin bu “Türki dillerde yabancı kökenli kök fiiller hiç yoktur” anlamına gelmemektedir. Türkçeleşmiş yabancı kökenli fiiller ilgi çekici bir araştırma konusudur. Bununla birlikte bu fiillerin bazıları ağız derleme çalışmaları kitaplarının sayfaları arasında kalmış veya ağız derleme çalışmalarının sınırlılığından dolayı kitapta yerini alamadığı için unutulmaya yüz tutmuştur.

Dil bilgisi çalışmaları yazılı metinlere dayanır. Kural, kaide ve prensipleri gramer kitapları değil; konuşma biçiminin yazıya aksetmiş şekli olan yazılı metinler belirler. Yazılı metnin olmadığı ağız derleme çalışmalarında usul olarak önce sesler kaydedilir sonra yazıya geçirilir. Çalışmalar yine bu yazılı metinlere dayandırılır. Bundan dolayı ağız derleme çalışmaları, sonraki çalışmaların kaynağı olduğu için son derece önemlidir.

² Ayrıntılı bilgi için bkz. Feyzi Çimen, “Özbek Türkçesinde Valenz” *Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İstanbul, 2009; Feyzi Çimen, “Özbekçe Hâl Eklerinin Fiillere Bağlanma Durumları” *Turkish Studies, International Congress on Social Sciences II (INCOSOS 2018 Quds)*, Volume 13/15, Spring 2018, p. 467-493.

Yukarıdaki bilgiler ışığında biz de bu çalışmamızda Molla Muhammed Timur'un *Âsâru'l-İmâmiyye* adlı Çağatayca *Kelile ve Dimne Tercümesi*'nde tesadüf ettiğimiz *pūye urmak* fiilinin anlamı, morfolojisi ve etimolojisi üzerinde duracağız.

Âsâru'l-İmâmiyye, Molla Muhammed Timur tarafından 1131/1718-19 yılında Kâşgar'da Kâşifi'nin *Envâr-ı Süheylî* metnine dayanarak Farsçadan Doğu/Çağatay Türkçesine yapılmış *Kelile ve Dimne* çevirisidir. Müellif Molla Muhammed Timur, 17. yüzyılın son çeyreğinde doğmuş ve 18. yüzyılın başlarında Kâşgar'da yaşamıştır.³

Pūye urmak fiilinin anlamı

Makalemize konu olan *pūye urmak* fiili *Âsâru'l-İmâmiyye* içinde biri nesirde, biri de şiirde olmak üzere 2 farklı yerde geçmektedir. *Pūye urmak* fiilini bağlam içinde görmek adına *Âsâru'l-İmâmiyye*'de geçtiği hikâyeyi burada zikretmek yerinde olacaktır. Fiilin metinde geçtiği ilk yer şu şekildedir:

Pes seyyâhnıñ aldığa kélđi ve yüzin ayagığa sürtüp özr ü temelluklar kıldı ve aydı ey azız sâatı munda tohtagıl tâ yahşılıknıñ mükâfâtı üçün be-kadr-ı hâl yügürgay-mén. Seyyâh anıñ hâtırın saklap zamânî tavakkuf kıldı ve şîr anı münâsib tuhfe üçün her sarıge pūye kılur⁴ irdi nâgâh pâdişâhnıñ kızı mekân kılğan çâr-bâgka bardı anda kirip kördi kim şâhnıñ kızı köl kırığıda oturupdur ve zer-ger itip bergeñ pîrâyeler başı ve boynıda ve kulağıda bar, bir cest ü hîz birle barıp anıñ karnın yardı ve yasadakların tamâm alıp seyyâhğa iltip berdi.⁵

Metinde *pūye urmak* fiilinin geçtiği *Seyyâh anıñ hâtırın saklap zamânî tavakkuf kıldı ve şîr anı münâsib tuhfe üçün her sarıge pūye kılur irdi.* cümlesinin Türkçeye çevirisi “Seyyah onun hatırını gözetip bir zaman bekledi, Arslan ona münasip hediye için her tarafa koşuştururup araştırıyordu.” biçimindedir.

Gerçi tola yıgmak érür nefş işi

Rûzıdın özgeni bilmes kişi

Pes hemeni kim kişi yemes

Pūye urup isteme kim hûb émes

Hırsı taşla berümend bol

Teñri buyurganga horsend bol⁶

Bu şiirde *pūye urmak* fiilinin geçtiği *Pes hemeni kim kişi yemes, Pūye urup isteme kim hûb émes*, beytin Türkçeye çevirisi ise “Sonuç olarak hepsini/her şeyi insan yemez, (aceleyle), hırsıyla, koşuşturarak istemek iyi değildir.” şeklindedir.

Her iki örnekte olduğu gibi *pūye urmak* fiilinin anlamının “hızla hareket etmek, aceleyle aramak, koşuşturarak aramak, istemek” manasında olduğu görülüyor. Taradığımız etimolojik sözlüklerde⁷, lehçe

³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Feyzi Çimen, Molla Muhammed Timur *Âsâru'l-İmâmiyye* Çağatayca *Kelile ve Dimne Tercümesi* (İnceleme, Metin, Dizin-Sözlük), DBY Yayınları, İstanbul, 2022, s. 29-42.

⁴ Bu kelime karşılığı olarak Özbekistan nüshasında tekâ-füy kelimesi geçmektedir. *Kelile ve Dimne*, Özbekistan Fenler Akademisi, Ebu Rayhan Birünî Şarkşınalık Enstitüsü, Yazma Eserler Bölümü, P11307, 352b-7, Taşkent, Özbekistan.

⁵ *Âsâru'l-İmâmiyye*, Leiden Üniversitesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümü, 306b-2-8, 6269, Leiden, Hollanda.

⁶ *Âsâru'l-İmâmiyye*, Üniversitesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümü, 306b-9-11, 6269, Leiden, Hollanda.

⁷ Gerhard Clauson, *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford, Clarendon Press, 1972.; Fatih Erbay, “W. Radloff'un 'Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy' Adlı Eseri ve Eserde Geçen Çağatay Türkçesine Ait Kelimelerin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Konya, 2008.; Hasan Eren,

sözlüklerinde⁸ “hızlı hareket etmek, koşmak, koşuşturmak” anlamında gelen *püye urmak* veya onunla irtibatlı bir fiile tesadüf etmedik. Bunun sebebinin kelimenin yaygın olarak kullanılmamasına bağlıyoruz. *Püye urmak* yabancı kökenli bir isim ve yardımcı eylemle kurulmuş bir birleşik fiil görünümünde olduğu için problemlili bir yapısı yoktur. Bununla birlikte Türkçe ağız derlemeleri sözlüklerinde *püye urmak* birleşik fiili ile ilgisi, irtibatlı olması muhtemel olan *buymak*>*puymak*, *puymak*, *buy*>*vuy*, *fiymak* gibi kelimeler vardır. *Püye urmak*’ın manasının tam anlaşılması için tarihî ve modern Türk dili üstüne yapılmış akademik çalışmalar rehberliğinde *buymak*>*puymak*, *puymak*, *buy*>*vuy*, *fiymak* gibi kelimelerin yapılarına ayrı ayrı değinmek yerinde olacaktır.

Püye urmak fiilinin morfolojisi ve etimolojisi

Farsça, پويیدن *pūyîden* “koşma, hızlı hareket etme” mastarının müteradif biçimleri olan پوي *pūy*~پوي *pū* “koşma, araştırma”, پوينده *pūyende* “koşan, koşucu”, پويه *pūye* “koşma, hızlı yürüme, koşarcasına gitme” gibi kelimeler tarihî Türkçe metinlerde kullanılmaktadır.⁹ *Püye urmak* birleşiminin ilk unsuru olan *pūye*’nin açık bir şekilde Farsça olduğu ve “پويه *pūye*” mastarı ile aynı kelime olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı kökenli kelimeleri isim+yardımcı eylemle birleşik fiile dönüştürme doğudan batıya, kuzeyden güneye bütün Türki diller için çok yaygın bir kullanımdır. Hem Çağatay Türkçesinde hem de Türkiye Türkçesinde bu durumun “namaz kılmak, oruç tutmak, nazar etmek, sefer yapmak” vb. gibi birçok örneği bulunmaktadır. Dolayısıyla *püye urmak* birleşik fiilinin پويه *pūye* kısmının Farsça, *urmak* kısmının Türkçe olduğu açıktır. Lakin *püye urmak* yapısıyla irtibatlı olma ihtimali olan Türkçe *buymak*>*puymak*¹, *puymak*², *fiymak*, *buy*, gibi kelimelerin üstünde ayrı ayrı durmak gerekir.

Buymak>puymak: “Üşümek, donmak, çok üşümek” anlamına gelen bir fiildir. Fiilin kelime başında b>p değişimine uğrayarak sedalı-sedasız biçimi mevcuttur. *Tarama Sözlüğünde*, *Derleme Sözlüğünde* ve Kütahya, Bolu, Kastamonu, Çorum, Çankırı, Malatya, Ankara, Konya, Adana, Ordu, Uşak, Gaziantep, Yozgat, Kayseri gibi ağız derleme sözlüklerinde yer alan bir fiildir.¹⁰ *Buymak*>*puymak* fiili her ne kadar Türkçe kökenli bir fiil olsa, görünüş olarak *püye urmak* fiiline benzese de semantik olarak¹¹ iki fiil arasında bir münasebet yoktur. Dolayısıyla bu iki yapıyı ayrı fiiller olarak değerlendirmek daha isabetli olacaktır.

Buy>vuy: “Vay gibi, şaşma, alay bildiren ünlem” anlamına gelir.¹² Kelime b>v değişimine uğrayarak *buy* veya *vuy* olarak telaffuz edilmektedir. *Buy*>*vuy* tür olarak şaşırma ünlemidir. Ünlemler isim soylu kelimeler olduğu için isimlerle fiiller arasındaki mahiyet farkından dolayı *püye urmak* fiiliyle *buy*>*vuy* arasında semantik ilişki olması pek olası değildir.

Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü, Bizim Büro Basım Evi, Ankara, 1999.; Tuncer Gülensoy, *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2007.; Mustafa S. Kaçalın, *Nevayî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar El-lugatu'neva'iyye ve'l-istişhadatu'l-cağata'iyye: giriş-metin-dizinler-ıtkıbası*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.; Sevan Nişanyan, *Sözlerin Soyağacı*, İstanbul, Adam Yayınları, 2003.; Martti Räsänen, *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*, Helsinki, 1969, Sevortyan, E. V., *Etimoloģičeskiy slovar Turkskiĥ yazakov: opşetyurkskie mejtyurkskie osnovi na bukvı*, B, Akademiya Nauk SSSR, Moskova, 1978.; Süleyman, Efendi-i Buharî, *Lügat-ı Çağatay ve Türk-i Osmani*, Mihran Matbaası, İstanbul, 1298.; Tietze, Andreas, *Tarih ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lügati*, Simurg Yayınları, İstanbul, 2002.

⁸ *Püye urmak*, *puymak* fiilini Çağatay Türkçesinin devamı niteliğindeki Özbek ve Uygur Türkçesinde de tespit edemedik. Bkz. *Uygur Tilining İzahlık Lugati*, Sincan Halk Neşriyatı, Sincan, 1999. Marufov, M. vd. *Özbek Tilining İzahlık Lugati I-II*, 1981, Moskova.

⁹ *Ötüken Sözlüğü*, <http://www.otukensozluk.com/>; *Lugatname-i Dehkoda*, <https://abadis.ir/dehkoda/>

¹⁰ Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Güncel Türkçe Sözlük*, *Tarama Sözlüğü*, *Derleme Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/>

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Marek Stachowski, *Etimoloji*, Türk Kültürünü Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Ankara, 2011, s. 31.

¹² Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Derleme Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/>

Puymak²: Dil bilgisi çalışmalarında metin neşirleri ve ağız derlemeleri, birçok farklı araştırma alanına kaynak metin sunduğu için ayrı bir öneme sahiptir. Bununla birlikte her iki çalışma alanının bazı sınırlılıkları vardır. Özellikle ağız derlemelerinde taranan bölgenin evren seçiminde yapılacak eksiklikler, derlenen bölgenin dilindeki söz varlığının eksik tespitine sebep olacaktır. Hâlbuki bazen yazı ile kayda geçirilen bir kelime veya bir kavram, etimoloji çalışmalarında inanılmaz açılımlara vesile olabilmektedir. Tabii ki bunun tersi de doğrudur. Yani tespit edilemeyen bir kelime bazı izahların akim kalmasına sebebiyet verecektir.

Bunun somut bir örneğine Musa Duman “Toplumsal Gelişmenin Ağızlara Etkisi: Anadilimiz Ölüyor mu?” isimli çalışmasında “Derleme Sözlüğünde, Ordu İli Ağızlarında¹³, Aybastı Ağızında¹⁴ yer almayan veya farklılık gösteren kelimeler” başlığı altında temas etmiştir. ¹⁵ Duman, çalışmasında *puymak* diye bir fiil zikretmiş ve fiilin “eğimli arazide aşağıya doğru koşarak atlaya atlaya gitmek” anlamına geldiğini bildirmiştir. Duman, ayrıca kelimenin kökeninin Farsça *pûyân* ile ilgili gibi gözüktüğünü bildirmiştir. Çocukluğumuzun önemli bir kısmının Ordu ve çevresinde geçmesinden dolayı Duman’ın bahsettiği “puymak” fiilinin¹⁶ kullanıldığı bağlamı yakinen müşahede etme imkânımız oldu. Puymak fiili Ordu’nun Ünye ilçesinin Kiraztepe köyünde, Duman’ın verdiği anlam dışında “Uçmak, koşmak, hızla hareket etmek, çabucak gitmek, kaçmak, eğimli bir yerden aşağıya doğru koşarak inmek, hızlıca gitmek” anlamlarıyla yaygın olarak kullanılır. Puymak fiili daha çok *puy* biçiminde 2. tekil şahıs emir şekliyle “daha çok öfkeyle el hareketiyle söylenir, defol git gibi tehdit anlamı da vardır”, *puyalım* 1.çoğul şahıs istek biçimiyle “gergin bir ortamdan uzaklaşmak anlamında”, *puydum/puyduk* görülen geçmiş zamanın teklik ve çokluk biçimiyle “kaçalım, uzaklaşalım” anlamında kullanılır *Puymak* fiilinin sedalı biçimi olarak buymak ise hiç kullanılmaz. Yani *puymak*’ın Buymak>puymak¹ biçimi olduğu hâlde puymak²’ın buymak şeklinde sedalı biçimi kullanılmamaktadır. Ordu yöresi ağızlarında kullanılan bu *puymak* fiilinin bu çalışmaya konu olan *püye urmak* fiiliyle aynı kelime olma ihtimali çok yüksektir. Çünkü her iki kelime arasında semantik ve fonetik olarak açık bir ilgi olduğu anlaşılmaktadır. Her iki fiil de ses denkliliği ve anlam ortaklığı bakımından koşutluk gösterir.

Doğu/Çağatay Türkçesindeki bir kelimenin Ordu yöresi ağızlarında bulunma ihtimali olabilir mi?

Türki dillerin güncel sorunlarından biri de şüphesiz tasnif sorunudur. Daha önce birçok Türkolog tarafından etnik köken, dilin gramer özellikleri ve yaşanan coğrafya gibi temellere dayanılarak Türki diller sınıflara ve şubelere ayrılmıştır.¹⁷ Hâl böyleyken Türki halkların etnik köken ve coğrafi mekân olarak iç içe yaşaması dört başı mamur bir tasnifi zorlaştırmaktadır. Bu fiili zorluktan ağız derlemeleri ve sınıflandırmaları da nasibini almıştır. İller ilçeler değil, bazen köyler arasında bile ağız farklılığı mevcuttur. Hatta bazen aynı köyde farklı ağız özelliklerine sahip aileler vardır. Ordu ili Leyla Karahan’ın Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması adlı eserine göre Batı Grubu Ağızları içinde V. Grup’ta yer alır. Bu ağızların diyalektolojik yapısında baskın bir Kıpçak tesiri görülür.¹⁸ Etnik olarak bölgede yaşayan insanlar çeşitlilik arz eder. Necati Demir, 24 Oğuz boyuna bağlı Ordu’da yaşayan oymaklar arasında Çepni, Eymür, Karkın, Alayundlu, Bayat, Bayındır, İğdir, Üreğir, gibi boyları sayar.¹⁹ Dolayısıyla modern

¹³ Necati Demir, *Ordu İli ve Yöresi Ağızları*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2001.

¹⁴ Mehmet Aydın, *Aybastı Ağızı (İnceleme, Metin, Sözlük)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2005.

¹⁵ Musa Duman, “Toplumsal Gelişmenin Ağızlara Etkisi: Anadilimiz Ölüyor mu?”, *I. Uluslararası Türk Diyalektolojisi Çalıştayı*, 15-20 Mayıs 2008, Gazi Magosa/Kıbrıs Türk Dilleri Araştırmaları, 20, 2010, s. 106.

¹⁶ Zaman zaman poymak biçiminde de telaffuz edilmektedir.

¹⁷ Talat Tekin, “Türk Dil ve Diyalektlerinin Yeni Bir Tasnifi” *Makaleler III: Çağdaş Türk Dilleri*, Ankara, 2005, s. 361-386.

¹⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Leyla Karahan, *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2014, s.114-177.

¹⁹ Necati Demir, *Ordu İli ve Yöresi Ağızları*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2001, s. 39-42.

Türkiye Türkçesinin yapısına karışan faklı Türki boyların dil özellikleri Ordu ağızlarında da mevcuttur. Mesela Batı/Oğuz Türkçesinin müstakil edebî bir dil olma yolunda yaşamış olduğu olga-bolga olarak da bilinen karışık dilli eserler meselesi, kelime başında b>v değişiminde v'yi tercih etmesine rağmen edebî dilde barış kelimesinin yer alması, farklı Türki dil özelliklerinin standart dilde yer almasının en görünür örneklerindedir. Tüm bu açıklamalar çerçevesinde Doğu/Çağatay Türkçesindeki bir kelimenin Ordu yöresi ağızlarında bulunması şaşılacak bir durum değildir diyebiliriz.

Fıymak¹: “Kaçmak, sıvışmak” anlamına gelen bir fiildir. *Derleme Sözlüğünde* ve Isparta, Aydın, Balıkesir, Sivas, Muğla ağız sözlüklerinde yer almaktadır.²⁰ Yine Türkçede fıy- diye bir kök vardır. *Fıymak², fıydırmak, fıydarmak, fıydaklamak* şeklinde varyantları vardır. Atmayı, fırlatmayı anlatır. Hamza Zülfikar, fıymak² fiilinin kökenini yansıma bir *fıy* köküne bağlamaktadır ve “atmayı, fırlatmayı” bildirdiğini ifade etmektedir.²¹ “kaçmak, sıvışmak” anlamına gelen *fıymak* ile “atmayı, fırlatmayı” bildiren *fıymak* arasında semantik bir uyumsuzluk vardır. Buna karşılık *fıymak¹, puymak², pūye urmak* arasında tam bir semantik uyum vardır. Bundan dolayı bizce Türkçede iki *fıymak* vardır. Bunlardan biri Zülfikar’ın bildirdiği ses yansımali kelime olan *fıymak, fıydırmak, fıydarmak, fıydaklamak* şeklinde varyantları olup “atmayı, fırlatmayı” ifade eden *fıymak²*; diğeri Ordu yöresi ağızlarında kullanılan *puymak²* fiilinin p>f değişimi sonucu dönüştüğü biçim olan *fıymak¹*tür. Çünkü iki *fıymak* arasında semantik irtibat bulunmamaktadır.²² *Fıymak¹* fiili *pūye urmak* fiili ile münasebeti olma ihtimali yüksek olan bir kelimedir. Çünkü “kaçma ve sıvışma” eylemi *pūye urmak* fiilinin anlamında olduğu gibi bir “hızlı hareket etme, aceleyle iş yapma” anlamını ihtiva eder. Dolayısıyla *fıymak* ile *pūye urmak* arasında semantik bir irtibat söz konusudur. Fonetik olarak b->p>f değişimi özellikle Doğu/Çağatay Türkçesinde fil>pil, bat->fat- bütker->fütker, bütün>fütün, but>fut, ip>if, pāye>fāye²³ örneklerinde olduğu gibi yaygın bir ses olayıdır. Yine u>ı tarihî ve modern Türkçede yazuk>yazık, yıldız>yıldız örneklerinde olduğu gibi görülen bir fonetik değişimdir. Dolayısıyla *fıymak* fiili ı>u değişimiyle *fuymak*; sonrasında p<f değişimiyle *puymak* biçimine dönüşmüş olabilir. Bunun aksine *pūye urmak* fiili önce fonetik değişiklikle *puymak* biçimine dönüşüp sonrasında p>f değişimiyle *fıymak* biçimine dönüşmesi imkândan uzak değildir. Türkçede iki *fıymak* fiili olduğunun bir diğeri delili ise etnik ve morfolojik olarak faklı olan *fıymak¹, puymak², pūye urmak* fiillerinin nasıl olmuş da aynı anlamlı yapılara dönüşmüş olduğudur. *Fıymak¹, puymak², pūye urmak* arasındaki ilişki Mehmet Kara’nın fono-semantik başkalaşma olarak ifade ettiği durumdan faklıdır.²⁴ Çünkü üç kelime arasında tam bir semantik uyum vardır. Tüm bunları birleştirirsek kanaatimizce Çağatay Türkçesinde geçen *pūye urmak* ile Ordu yöresi ağızlarında kullanılan *puymak²* Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan *fıymak¹* fiili arasında fonetik ve semantik denklik vardır ve bunlar aynı fiilin fonetik değişikliğe uğramış biçimleridir.

Sonuç olarak Türkçede sayıları son derece az olsa da tırsmak (Farsça ترسیدن tersîden “korkma, ürkme”), çoşmak (Farsça جوش cūş “taşma, kabarma”) gibi yabancı kökenli kök fiiller mevcuttur.

Molla Muhammed Timur’un *Âsârü’l-İmâmiyye* adlı Çağatayca *Kelîle ve Dimne Tercümesi*’nde geçen; *pūye urmak* birleşik fiili, yukarıda anlamı, morfolojisi ve etimolojisi hakkında verilen bilgiler çerçevesinde Türkçeleşen yabancı fiiller arasında yer almalıdır.

²⁰ Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Derleme Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/>

²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Hamza Zülfikar, *Türkçede Ses Yansımali Kelimeler, İnceleme, Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2018, s.216.

²² İki fıymak fiilini tek fiil kabul etmek anlambilimsel ölçütlere terstir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Marek Stachowski, *a.g.e.* s. 31.

²³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Feyzi Çimen, “Çağatayca Bir Hayvan Adı Üzerine Etimolojik Bir Deneme” *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, S 6, s.73-80, İstanbul, 2015, s.78.

²⁴ Mehmet Kara, *Ayrı Düşmüş Kelimeler*, Çağlar Yayınları, Ankara, 2004.

Püye urmak fiilinin birinci parçası olan *püye*, Farsça, پويیدن *püyîden* “koşma, hızlı hareket etme” mastarının müteradifi olan پوي *püy*~پوي *pü* “koşma, araştırma”, پويه *püye* “koşma, hızlı yürüme, koşarcasına gitme” kelimesi olmalıdır. Çünkü kuruluşu bakımından bir isim+ yardımcı eylemle yapılmıştır ki yabancı kökenli kelimeleri Türkçeleştirmek için en yaygın yöntem budur. *Püye urmak* fiili ile münasebeti olma ihtimali olan kelimeler *buymak*>*puymak*¹, *puymak*², *fiymak*¹, *fiymak*²’tır. *Buymak*>*puymak*¹ ile *püye urmak* fonetik ve görünüş olarak birbirine yakın gözükse de semantik olarak aralarında bir münasebet yoktur. Çağatay Türkçesinde geçen *püye urmak* ile Ordu yöresi ağızlarında kullanılan *puymak*² Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan *fiymak*¹ fiili arasında fonetik ve semantik denklik vardır ve bunlar aynı fiilin fonetik değişikliğe uğramış biçimleri olmalıdır. Hamza Zülfikar’ın kökenini yansıma bir *fiy* köküne bağladığı “atmayı, fırlatmayı” ifade eden *fiymak*² fiili ile Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan “kaçmak, sıvışmak” anlamına gelen *fiymak*¹ aralarındaki semantik uyumsuzluktan dolayı iki ayrı fiil değildir. *Püye urmak*, fiilinin köken değiştirerek Farsçadan Türkçeye dönüşümü *püye urmak* isim+ yardımcı eylem biçiminden kısalarak *puymak* biçimine dönüşmesiyle oluşmuş olmalıdır. Daha sonra *puymak* p>f değişimine uğrayarak *fiymak* biçimine dönüşmüş olmalıdır. Bu şekilde Farsça menşeli bir kelime köken değiştirerek hem Türkçeleşmiş hem de görünüş olarak başka bir Türkçe fiile benzediği için teşhis edilmesi zor bir biçime dönüşmüştür. *Puymak*² fiilinin sözlüklerde yer almamasının sebebi muhtemelen kökenindeki bu belirsizliktir. *Püye urmak*, *puymak*², *fiymak*¹ denkliliğini ispat eden bir diğer delil ise *Âsârü’l-İmâmiyye*’de Türkçede yaygın olarak kullandığımız koşmak fiilinin *cüş kıl-*, *cüş ur-* biçiminde kullanımının olmasıdır.²⁵ Tüm bunları birleştirdiğimizde Türkçenin ağızlarında kullanılan *puymak*², *fiymak*¹ kök fiilleri Farsça kökenli olan *püye urmak* biçimine dayanmaktadır. *Âsârü’l-İmâmiyye* gibi ağız özellikleri bakımından bizlere yeni imkânlar sunan metinler tespit edildikçe daha isabetli karar vermemiz mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Âsârü’l-İmâmiyye*, Leiden Üniversitesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümü, 6269, Leiden, Hollanda.
- Aydın, M. (2005). *Aybastı ağızı (inceleme, metin, sözlük)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Clarendon Press.
- Çimen, F. (2015). Çağatayca Bir Hayvan Adı Üzerine Etimolojik Bir Deneme. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (6), 73-80.
- Çimen, F. (2022). *Molla Muhammed Timur Âsârü’l-İmâmiyye Çağatayca Kelile ve Dimne Tercümesi inceleme, metin, dizin-sözlük*. DBY Yayınları.
- Demir, N. (2001). *Ordu ili ve yöresi ağızları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Duman, M (2010). “Toplumsal gelişmenin ağızlara etkisi: anadilimiz ölüyor mu?”, I. *Uluslararası Türk Dialektolojisi Çalıştayı*, 15-20 Mayıs 2008. Gazi Magosa/Kıbrıs Türk Dilleri Araştırmaları, (20) 99-112.
- Eckmann, J. (2005). *Çağatayca el kitabı*, çev. Günay Karaağaç. Akçağ Yayınları.

²⁵ *Âsârü’l-İmâmiyye*’de ayrıca koşmak fiilinin gelişim sürecini net bir şekilde görmemizi sağlayan *cüş kıl-*, *cüş ur-* gibi bir isim bir yardımcı eylemden oluşan birleşik fiil kullanımları da vardır. “Tülki çendân efsün yelini dem kılıp efsâne otın yandurdu kim mekr nânın tezvîr tennür yüzide püşürdi ve işekniñ hâm tamalgıdın sevdâsı kazanı cüş urdu ve aydı.” *Âsârü’l-İmâmiyye*, Leiden Üniversitesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümü, 192b-5-7, 6269, Leiden, Hollanda.; “Melik aydı eger yamanlık sen başlap kılğan bolsañ irdi mendin kaçmak makül irdi ammâ hatâ meniñ oğlumdin ilgeri ötüpdür sen her ne kim kılıp-sin kışâr tarîkı ve akl yosunı hem uşbu durur ve âhır endişe kılğal kim bu ferzendim peydâ bolmasda meniñ münisim sen irdiñ ve ol vücüdga keldi atalık mihrî cüş urup aña muhabbet zâhir kıldım kim mahbûblukda anı saña şerîk tuttım aña kazâ birle köziğe zahm yetti şevk ve zevkum aña az boldı ammâ ol hoş-dillik kim maña sendin hâsıl bolup irdi henüz bâkî durur ve eger ketsen köñlümnîñ hoşluğu mutlak bargusı durur.” *Âsârü’l-İmâmiyye*, Leiden Üniversitesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümü, 122a-10-15, 6269, Leiden, Hollanda.; “Pes her iki Şîr sarı bardılar ittîfâkan Şenzebe hem olar birle özin anda iltti Şîrniñ aña közi tüşti irse Dimneniñ demdeme vesvesesin yâdğa keltürüp cüret ve gayreti cüş kıldı, körkürep garkırap kuyruğın yerge uruşka aldı ve gazâb gâyetidin tişlerin bir birige urar irdi.” *Âsârü’l-İmâmiyye*, Leiden Üniversitesi Kütüphanesi Yazma Eserler Bölümü, 75a-9-13, 6269, Leiden, Hollanda.

- Erbay, F. (2008). W. Radloff'un 'Opit Slovarya Tyurkskih Nareçiy' Adlı Eseri ve Eserde Geçen Çagatay Türkçesine Ait Kelimelerin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*, Bizim Büro Basım Evi.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaçalin, S. M. (2011). *Neveyi'nin sözleri ve Çağatayca tanıklar El-lugatu'nneva'iyye ve'l-istişhadatu'l-cağata'iyye: giriş-metin-dizinler-tpkibaskı*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kara, M. (2004). *Ayrı düşmüş kelimeler*. Çağlar Yayınları.
- Karahan, L. (2014). *Anadolu ağzlarının sınıflandırılması*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kelile ve Dimne, Özbekistan Fenler Akademisi, Ebu Rayhan Birünî Şarkşinaslık Enstitüsü, Yazma Eserler Bölümü, P11307, Taşkent, Özbekistan.
- Lugatname-i Dehhoda*, <https://abadis.ir/dehhoda/>
- Marufov, M. (1981). *Özbek tilining izahli lügati ı-u*.
- Nişanyan, S. (2003). *Sözlerin Soyağacı*, Adam Yayınları.
- Ötüken Sözlüğü*, <http://www.otukensozluk.com/>
- Räsänen, M. (1969), *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*.
- Sevortyan, E. V. (1978). *Etimologičeskiy slovar Turkskih yazıkov: opşetyurkskie mejtyurkskie osnovi na bukvı*. B. Akademiya Nauk SSSR.
- Stachowski, M. (2011). *Etimoloji*, Türk Kültürünü Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Süleyman, E. B. (1298). *Lügat-ı Çağatay ve Türk-i Osmani*. Mihran Matbaası.
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lügati*. Simurg Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Derleme Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, *Tarama Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uygur Tilining İzahlık Lügati*, Sincan Halk Neşriyatı, Sincan, 1999.
- Zülfikar, H. (2018). *Türkçede Ses Yansımali Kelimeler, İnceleme, Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

5. Dil yozlaşmasının ‘failleri’: Bir söylem analizi

Behice VARIřOđLU¹

Ebru IRMAK²

APA: Varışoğlu, B. & Irmak, E. (2022). Dil yozlaşmasının ‘failleri’: Bir söylem analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 59-72. DOI: 10.29000/rumelide.1164013.

z

Bir dilin yozlaşması o dilin yapısında ve işleyişinde bulunan en yaratıcı, güzel, zengin biçim ve niteliklerin yok olması, anlatım yollarının zayıflaması, dilin gerileme sürecine girmesi olarak izah edilebilir. Bir olgu niteliği kazanan dil yozlaşması konusu, pek çok araştırmada ele alınmıştır. İlgili çalışmalarda yozlaşmanın nedenleri, yayılması, engellenmesi gibi konulara değinilmiştir. Bu çerçevede söz konusu araştırmalar, dilin niteliksizleşmesinin öncelikli sebebi olarak dil kullanıcılarını görmüşlerdir. Dil kullanıcısı olmak, dile ait eylemlerin eyleyeni yani faili olmak demektir. Bu çalışmanın amacı, dil yozlaşması literatüründeki çalışmalarda yozlaşmaya neden olan *faillerin* kimler olduğunu vurgulamak ve söylemler üzerinden bir değerlendirme yapmaktır. Bu bakımdan farklı çalışmalardan yapılan alıntılar referans gösterilerek yozlaşmanın *failleri* söylem analiziyle tespit edilip yorumlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan söylem analizi dil yapılarına odaklanan bir yöntemdir. Çalışmanın kapsamı Türkçenin yozlaşma sorununu dile getiren, dil yozlaşması literatüründen seçilen ve atf yapılan metinlerle sınırlı tutulmuştur. Alıntılar, araştırmanın amacını yansıtması bakımından söylem analizinin *açıklayıcı repertuarlar* ve *zne pozisyonları* kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Bu bağlamda, dil yozlaşmasının failleri olarak üç ana kaynak tespit edilmiştir. Alıntılardan hareketle belirlenen “*Medya, Genç ve İş yeri*” repertuarları, incelenen çalışmalarda dil yozlaşmasının açık failleri olarak grlmştir. Söz konusu failler, benliğin dışına itilerek ‘teki’ şeklinde konumlandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil yozlaşması, dil kullanıcısı (fail), Türkçe, söylem

'Doers' of language corruption: a discourse analysis

Abstract

The corruption of a language can be explained as the disappearance of the most creative, perfect and richest forms and qualities in the structure and functioning of that language, the weakening of the ways of expression, and the regression process of the language. The issue of language corruption, which has become a phenomenon, has been discussed in many studies. In the studies on language corruption, the causes of corruption, its spread and prevention are mentioned. When the causes of corruption are examined, first of all, language users stand out. Being a language user means being the agent of language actions. The aim of this study is to emphasize who the doers of corruption are in the studies in the language corruption literature and to make an evaluation through discourses. In this respect, the doers of corruption were identified and interpreted by discourse analysis, by

1 Do. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Tokat, Türkiye), bvarisoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4172-7081 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164013]

2 YL ğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Türkçe Eğitimi (Tokat, Türkiye), ebru.irmak20@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5384-4333

referring to quotations from different studies. In this study, discourse analysis, one of the qualitative research methods, was used. The scope of the study is limited to the sources that express the corruption problem of Turkish, selected from the language corruption literature and cited in the study. The quotations evaluated in the study were examined within the framework of the concepts of explanatory repertoires and subject positions of discourse analysis in order to reflect the purpose of the study. Three main sources have been identified as the doers of language corruption through the explanatory repertoires in the selected examples. The “Media, Youth and Workplace” repertoires, which were determined based on the quotations, were positioned as the visible doers of language corruption in the studies examined. The three identified doers are pushed out of the personality and positioned as the 'other'.

Keywords: Language corruption, language user (doer), Turkish, discourse

1. Giriş

En geniş toplumlardan en küçük topluluklara kadar sosyal bir yaşamın parçası olan her insanın en önemli ihtiyacı dildir. Çünkü dil bildirişimin en önemli unsurudur. Alıcı ile gönderici arasındaki ileti alışverişinin sağlıklı olması için aynı dil sisteminin; hatta aynı dile bağlı alt kod sistemlerinin bilinmesi gerekir. Bu yönüyle dili diğer iletişim araçlarından üstün kalan özellik onun çözümlenebilen insan seslerinden kurulu olmasıdır. Bildirişimde konuşan ile dinleyen arasındaki anlaşmanın yetkinliği ortak bir dil sisteminin kullanılmasına bağlıdır.

Dil sosyal bir etkileşim aracıdır. İnsanların hem kendi kültürlerinden hem de yabancı kültürlerden gelen insanlarla tanışıp iletişim kurmasına yardımcı olur. Bir bakıma “insanların dünya ile bütünleşmesi” (Güneş, 2019: 1) için gerekli bir araçtır. Sosyal bir etkileşim ortamında dilin sağladığı imkânlar sayesinde insanlar sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenebilir ve farklı amaçlarla bildirişimi gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda Goffman (2009:30) toplumsal etkinliklerin gözlemci ve katılımcı olan aktörlerden oluştuğunu, sosyal aktörlerin ise “bir rutini oynayan kişiler” olduğunu ifade etmektedir.

Dilin toplumsal bir olgu olması onun önemli bir özelliğidir. Toplumların ortak deneyimleri, ilgi ve beklentileri doğrultusunda asırlar boyunca değişip şekillenmiştir. Bu değişim tarih içerisinde insanların farklı coğrafyalarda yer değiştirmesine, yeni kültürler ve inançlarla tanışmasına bağlı olarak gerçekleşmiş; hatta dilin kendisinin *canlı* olarak algılanmasına kaynaklık etmiştir. Bu durum bazen gelişme bazen de yok olma ile sonuçlanmıştır.

Dilin bir tanımında “insanlar arası iletişimi sağlayan tabii bir vasıta, canlı bir varlık, gizli antlaşmalar sistemi, içtimaî bir müessese” (Ergin, 1989: 3) olduğu ifade edilmektedir. Başka bir tanımında “insanların bilinçli olarak bir dizge dâhilinde duygu, düşünce ve isteklerini aktarım yöntemi” (Sapir, 1972; akt. Kula, 2012: 5) olduğu vurgulanmaktadır. Her iki tanımında da *varhığın insana bağlı oluşu* onun işaret edilen önemli bir özelliğidir. Buna bağlı olarak, insanlarla birlikte gelişir, değişir veya yok olur.

Her çağda olduğu gibi günümüzde de dildeki değişimlerin bazı olumsuz etkileri vardır ve bunlar dili zora sokabilir. Özellikle dil yozlaşması terimi ile vurgulanan dildeki olumsuzluklar, her dönemde, yaşayan dil için en önemli tehlike olarak dile getirilmiştir.

1.1. Dil yozlaşması

Dil kullanımı bireyseldir. Bu nedenle kimin ondan nasıl yararlanacağı tahmin edilemez. Dil kullanıcılarının ölçünlü dilden farklılaşan her kullanımı hemen dikkat çeker. Dilin yapısındaki bariz değişiklikler ve sapmalar çoğunlukla olumsuzluk ya da yozlaşma olarak değerlendirilir.

Günümüzde teknoloji, eğitim, ticaret, sosyal medya, genel ağ vb. yollarla diller ve kültürler arasında yoğun bir alışveriş olmaktadır. Buna bağlı olarak dillerde hızlı bir değişim görülmekte ve her dilin öz yapısına aykırı olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Dilde yer edinin, dile ait olmayan söz, sözcük ve yapıların artması dili olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda dilin yetersiz veya eksik görülmesi, beğenilmemesi ya da özentiyile değiştirilmesi de dili olumsuz yönde değişmeye zorlayan nedenlerdir (Varışoğlu ve Irmak, 2021).

Korkmaz'a göre dilin yozlaşması "dilini yapı ve işleyişinde var olan yaratıcı, güzelleştirici ve zenginleştirici öz ve özellikleri kaybetme doğrultusunda yol alarak, anlatım gücü bakımından gerileme sürecine girmiş olması"dır (1997'den Akt. Gaddar, 2014: 320). Ayrıca dilde yozlaşma, dilin "kendini geliştirici, güzelleştirici ve zenginleştirici özelliklerini yitirerek önünün tıkanması anlamına gelir" (Sır, 2013). Bu bağlamda dilde yabancı kelimelerin varlığı, söyleyiş bozuklukları, ana dilin yetersiz görülmesi gibi olumsuzluklar dildeki yozlaşmanın nedenleri arasında sayılabilir.

Pek çok araştırmaya konu olan ve bir olgu niteliği kazandığı ileri sürülebilecek olan dil yozlaşması, güncelliğini korumuş ve çeşitli açılardan ele alınmıştır (ilgili çalışmalar için bkz.: Nesin, 2000; Demirbağ, 2002; Tosun, 2005; Çamdereli, 2006; Tombul, 2006; Akay, 2007; Yaman ve Erdoğan, 2007; Sancak, Durukan ve Alver, 2008; Ulaş ve Sevim, 2010; Bulut, Orhan ve Kırbaş, 2012; Yılmaz, 2012; Duman, 2013; Sır, 2013; Bulut, 2014; Güzel ve Karakurt, 2016; Bağcı Ayrancı, 2017; Sezer, 2018; Sivri, 2017). Dil yozlaşmasıyla ilgili çalışmalarda yozlaşmanın nedenleri, yayılması, engellenmesi gibi konulara değinilmiştir. Yozlaşmanın nedenlerine bakıldığında ilk olarak dil kullanıcıları göze çarpmaktadır. Dil kullanıcısı olmak, dile ait eylemlerin *faili*³ olmak demektir. Bu failer bazen tek tek bireylerin kendisi iken bazen de bireylerin etkisiyle yaratılan kurum, kuruluş, iş yeri, medya, dernek, sanat, teknoloji gibi insan yaşamına aracılık eden; ancak söylem düzeyinde bireyselliği gizlenip *topluluk* ya da *öteki* anlamı taşıyan örgüt ya da uğraş alanları olabilir.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada dil yozlaşması alanyazınındaki farklı çalışmalardan yapılan alıntılar referans gösterilerek yozlaşmanın *failleri* söylem analiziyle tespit edilip yorumlanmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma metodu

Bu çalışmada nitel araştırma ilkelerine uyulmuştur. Dokümanlardan elde edilen alıntılar söylem analizi ile incelenmiştir. Söylem analizi, "(yazılı) metin veya konuşma biçiminde kullanılan dilin detaylı olarak analiz edilmesidir." (Baş ve Akturan, 2008: 25).

³ Hukuk dilinde daha çok suçlu kişiler için kullanılan bu sözcük, dil yozlaşması konusunda da literatürde kimlerin suçlu görüldüğüne işaret etmesi ve yeni bir söylem oluşturması bakımından kasıtlı olarak tercih edilmiştir.

Çalışmada değerlendirilen alıntılar, araştırmanın amacını yansıtması bakımından söylem analizinin *açıklayıcı repertuarlar* ve *özne pozisyonları* kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Alıntılanan dil yapıları üzerinden dil yozlaşmasıyla ilgili değer, inanç, tutum ve algının söylemlerde nasıl şekillenmiş olabileceği üzerinde durulmuştur.

2.2. Verilerin toplanması ve analiz süreci

Araştırmanın içeriği ve analiz sürecinin daha iyi anlaşılması bakımından söylem ve söylem analizi üzerinde kısaca durmak yerinde olacaktır:

Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'ne göre söylem "tümce sınırlarını aşan, tümcelerin birbirine bağlanması açısından ele alınan sözce" olarak tanımlanır (Çotuksöken, 2002). Widdowson (2004) söylemi, "metni yazan kişinin vermek istediği anlam ile metni okuyan kişinin çıkardığı anlam" olarak ifade etmektedir. "Söylem bir meta-eylemdir ve ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreç/lerdir" (Sözen, 2017: 18). Nihayetinde söylem, bireylerin maruz kaldığı nesnelere ve durumlara bir bağlam içerisinde yüklediği/yükleyeceği bütün anlamlardır.

Söylem analizi "dil sosyal çevreyi, aynı şekilde sosyal çevrenin ve dil kullanıcılarının da dili nasıl yapılandırdığını ve bunları göz önünde bulundurup üst düzey bir yorumlamayla anlam inşasının nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya çalışan bir analiz yöntemidir" (Çelik ve Ekşi, 2013: 115). Söylem analizi dilde var olan söylemlerin ortaya çıkarılmasını sağlar.

Söylem analizinde çalışmanın kapsamını yansıtan örnekleme süreci, diğer nitel araştırma tekniklerindeki süreçlerden oldukça farklıdır. Söylem analizinde dili kullanan kişilerin kendileri değil kullandıkları dil yapıları daha önemlidir. Bu nedenle kaç kişiden veri toplandığına değil toplanan verilerdeki dil yapılarının neler olduğuna odaklanılır. Bu noktada önemli olan araştırma sorusunda ya da araştırmanın amacıyla ortaya konulan durumun temsiliyetidir. Yazılı veya sözlü söylemler ile olabileceği gibi görüşme ya da grup tartışmaları ile de veriler toplanabilmektedir (Baş ve Akturan, 2008: 26-32).

Bu çalışmada söylem analizinin barındırdığı açıklayıcı repertuarlar ve özne pozisyonları dikkate alınarak inceleme yapılmıştır. "Açıklayıcı repertuarlar, metin içinde inşa edilen nesneye yönelik meşrulaştırma, özür, dayanak gösterme, ikna etme vb. gibi işlevler gösterir" (Potter ve Wetherell, 1988' den akt. Elçi, 2011: 6). Açıklayıcı repertuarlar, failerin eylemleri söz konusu olduğunda kullanılmıştır. "Özne pozisyonları ise, belirli açıklayıcı repertuarların işaret ettiklerinin kimler olduğuna devamlı dikkat ederek tespit edilir" (Edley, 2001' den akt. Elçi, 2011: 6). Alıntılardaki kelimelere yüklenen anlamlarda benliklerin, ötekilerin ve failerin nasıl konumlandırıldıkları özne pozisyonlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Dil yozlaşması konu alan araştırmalardan seçilen bazı örnekler söylem çözümlemesiyle incelenerek bu başlık altında sunulmuştur. İncelemede dil yozlaşması olarak ortaya konulan durum, olgu veya olaylara kimlerin neden olmuş olacağı üzerinde durulmuştur. Seçilen örneklerdeki *açıklayıcı repertuarlar* üzerinden dil yozlaşmasının faileri olarak üç ana kaynak tespit edilmiştir. Alıntılardan hareketle tespit edilen *Medya*, *Genç* ve *İş yeri* repertuarları dil yozlaşmasının açık faileri olarak görülmektedir.

3.1. 'Medya' repertuarı

Dil yozlaşmasının faillerinden biri olarak gösterilen *medya* repertuarı televizyon, radyo, gazete, dergi gibi geleneksel araçlar ile genel ağ (web/ internet) tabanlı uygulama ve içeriklerle desteklenen ve bilgisayar, tablet veya akıllı telefonlarla kullanılabilen dijital (sosyal) medya araçlarından oluşmaktadır. Hem geleneksel araçlarda hem de dijital (sosyal) medya araçlarında kullanılan dilin kitleleri etkilediği ve insanların dil kullanımları üzerinde belirleyici rolü olduğu bilinmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en geniş kitlelere ulaşabilen medya araçlarından biri televizyondur. Televizyon dilinin dil yozlaşmasına neden olabilecek etkiyi yarattığı söylenebilir. Bu doğrultuda dil yozlaşması bağlamında yapılan çalışmalardan birinde televizyon dilinin yozlaşmaya sebep olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmadan alınan örnek bir alıntıda haber programları, diziler ve filmler gibi televizyon programları aracılığıyla dil kullanımında yapılan hataların topluma yayıldığı belirtilmektedir:

1. Alıntı

"Ülkemizde **kitle iletişim araçlarında**, özellikle **televizyonda** kullanılan Türkçenin gün geçtikçe ölçünlü dil kurallarından **ayrı nitelikler** sergilemeye başladığı **bilinmektedir**. Özel yayıncılığın **başlangıcıyla birlikte** alınan **önlemler ne tam anlamıyla medya dünyasında geçerlilik kazanabilmekte ne de medya mensupları** arasında **ciddiyetle benimsenmektedir**" (Erol, 2011: 579).

Erol'un (2011) düşüncelerini aktardığı bu alıntıya bakıldığında; medya söyleminin **kitle iletişim araçları, televizyon, medya dünyası** ve **medya mensupları** ifadeleriyle sınırları çizilmiştir. Daha da öze gidilerek hedef gösterilen suçlunun **televizyon** olduğu örnekte açıkça dile getirilmiştir. **Televizyon** sözcüğünden hemen önce kullanılan **özellikle** ifadesi dil yozlaşmasının failleri arasında televizyonun (televizyon çalışanlarının) özellikle belirtilmesi gerektiği düşüncesini pekiştirmektedir. Aynı alıntıda televizyonun büyük bir yapının (**medya dünyası**) temsilcisi konumunda olduğu, dil kullanımında ölçünlü dilin kurallarına uyulmadığı ve "yozlaşma" olarak kabul edilen *dil kurallarından ayrı nitelikler göstermenin* televizyona ait bir suç göstergesi olduğu açıklanmaktadır.

Dil yozlaşması konusunda televizyon özelinde medyanın da kendi içinde iki farklı failden oluştuğu, örnekteki **medya dünyası** ve **medya mensupları** ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğe göre yozlaşmaya neden olan davranışın ölçünlü dilden ayrı nitelikler göstermek olduğu belirtilmekte; bu davranışın **medya dünyası** ve **medya mensupları** olarak hedef gösterilen failler tarafından nasıl gerçekleştirildiği "ne...ne de" bağlacı vasıtasıyla ayrı ayrı ele alınmaktadır. **Medya dünyasının** ölçünlü dille ilgili alınan önlemlere uymaması ile **medya mensuplarının** dil kurallarını **ciddiyetle** benimsememesi sorun olarak açıklanmakta ve konuyla ilgili faillerin sorumlulukları birbirinden ayrılmaktadır. Cümle içerisinde kullanılan "ne ... ne de" bağlacı iki olumsuz yargıyı birleştirmektedir. Bağlaç **medya dünyasının** büyük repertuar olarak, **medya mensuplarının** da büyük yapıya bağlı daha küçük bir repertuar olarak konumlandırıldığını okuyucuya hissettirmekte ve medyanın kurallara uymadığını dile getirmektedir. Burada yozlaşmanın faili olarak dile getirilen **medya dünyası** ve **medya mensupları** ile OLUMSUZ bir biçimde temsil edilen açık öznelerin karşısında örtük olarak konumlandırılan bir başka öznenin ise **alınan önlemler** ifadesinde gizlendiği görülmektedir. Yozlaşmaya karşı önlem alan OLUMLU özne algısı örtük özneye sağlanmaktadır.

Alıntıda **televizyonun** var olan dilsel kuralların dışına çıkıp kendine ait dilsel nitelikler belirlediği ifade edilmiştir. Aynı cümlenin sonunda televizyonun ayrı nitelikler sergilemesinin bilindiğinden söz edilmektedir. Burada **bilinmektedir** sözüyle bir genelleme yapılmakta ve televizyonun dil üzerindeki

olumsuz etkisinin herkesçe bilindiği “-mektedir” yapısıyla sabitlemektedir. Söylemi üreten kişinin (yazarın) olumsuz bir durum karşısında verdiği tepkiye, çoğunluğu ortak etmek ve olumsuzluğu dışa vurmak için edilgen yapıyla bir fiil ile sağladığı bu genelleme biçiminin psikolojik bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Bilme eylemini gerçekleştiren DİĞER öznelerin (ki bunlar ölçünlü dile sadık olan dil kullanıcıları olarak konumlandırılmıştır) genelleştirilmesiyle televizyonun dil yozlaşmasının faili olduğu fikri okuyucuya kabul ettirilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda bu edilgen yapıyla yazar (söylem sahibi) DİĞER öznelerin yanında durduğunu; ancak tarafsız bir gözlemci de olduğunu kanıtlama çabasıdır.

Alıntının devamında dil için önlemlerin alındığından bahsedilmiştir. Önlemler ya olumsuzluklar yaşanırken ya da olumsuzluk olasılıkları belirlenirken onları engellemek amacıyla alınır. Örnek alıntıda da dil için alınan önlemlerin duyarsızlık nedeniyle işe yaramadığı fikri öne çıkarılmakta, *özel yayıncılığın başlamasıyla birlikte* ifadesiyle dil konusundaki duyarsızlığın başlangıcı vurgulanmakta; hatta özel yayıncılık yapan televizyonların dili olumsuz etkilediği izlenimi verilmektedir. Burada *özel yayıncılığın başlamasıyla birlikte* ifadesiyle televizyon yayınlarının ÖZEL ve RESMÎ biçiminde örtük bir ayrımla temsil edildiği görülmektedir. Bu ifadede dil yozlaşmasına neden olanların ÖZEL yayıncılık yapanlar olduğunun altı çizilmektedir.

2. Alıntı

“(…) bir dil **diğer dillerin etkisi** altında kalarak **yozlaşabilir**. Bu durumda dil, asıl köklerini kaybeder (...) diğer dilden gelen etkilerle karışık bir köke dönüşür. Başlıca bir neden de medyanın her zaman eleştirilen etkisidir, her şeyden önce televizyon ve radyoların etkileridir. (...) gereksiz yere İngilizce kelimeler kullanmak gibi dil bilgisi yanlışlıkları sunucuların konuşmalarının etkisi altına alır ve böylelikle dinleyicilerin dil kullanımı da değişir.” (www.turkcede.org).

2. alıntıda, yabancı dillerin ve medya dilinin etkisi üzerinde durulmuştur. Bir dilin **diğer dillerin etkisi** altında kalarak **karışık** bir hâl alabileceği ve yozlaşacağından bahsedilmektedir. **Diğer diller** ifadesiyle **İngilizcenin** kastedildiği daha sonraki cümlelerde ortaya konulsa da sözün başlangıcında “-ler” ekinin etkisiyle çoğul anlamlı ancak belirsiz bir diller topluluğundan söz edildiği kanısına varılmaktadır. Çokluk ekinin kullanılması YOZLAŞAN DİLİN güçsüz, zayıf, savunmasız ve tek başına olduğu hissini yaratırken; ETKİSİ ALTINA ALAN DİĞER DİLLERİN güçlü, baskın ve çoğul olduğu hissini yaratmaktadır. **Diğer** ifadesiyle ÖTEKİ olarak konumlandırılan dillere karşı, örtük şekilde, tek başına olduğu vurgulanan ve yozlaşabileceği düşünülen dil, ANA DİL olarak konumlandırılmıştır.

Alıntıda üzerinde durulması gereken bir başka nokta, **asıl kök** ve **karışık bir kök** şeklinde ifade edilen dil yapılarıdır. **Asıl kök** ifadesi *kaybetmek* fiiliyle, **karışık bir kök** ifadesi de *dönüşmek* fiiliyle ilişkilendirilmiştir. **Karışık bir kök** sözü ne ana dile ne de yabancı dile ait bir kelimeyi ifade etmektedir. YAPMA/UYDURMA dil yapılarını anlatmak için kullanılmıştır. Her iki dili de tam olarak yansıtmayan bu yeni yapılar KÖKSÜZLÜK olarak değerlendirilebilir. Bu alıntının söylemini üreten yazara göre, ana dil **asıl kökten** uzaklaşmamalı ve **karışık bir köke** dönüşmemelidir.

Alıntıda dil yozlaşmasına ortak edilen **medyanın eleştirilen** bir fail olduğu vurgulanmıştır. **Başlıca** ifadesi dildeki yozlaşmanın faileri arasında **medyanın** büyük bir **neden** olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Ayrıca **her zaman eleştirilen** ifadesindeki yapılan genellemede SÜREKLİLİK durumu göze çarpmaktadır. Böylece **medya** dil yozlaşmasındaki **başlıca** failer arasında yer almaktadır. **Eleştirilen** ifadesindeki edilgenlik ise örtük olarak dili yozlaştırmayanları kapsamaktadır.

1. alıntıda olduğu gibi 2. alıntıda da **medya** repertuarının altında **televizyon** ve **radyonun** dil yozlaşmasındaki rolü açık şekilde vurgulanmıştır. **Her şeyden önce** ifadesiyle medyanın dil yozlaşmasındaki en büyük etkisinin radyo ve televizyonla sağlandığı belirtilmeye çalışılmıştır. Söz konusu etkinin nasıl olacağına dair düşünceler ise alıntının sonunda açıkça belirtilmiştir. **İngilizce kelimeler kullanmak gibi** ifadesi yazarın yozlaşma konusundaki düşüncesini somutlaştırmak ve televizyon ile radyonun dil üzerindeki olumsuz etkisini kanıtlamak için kullanılmıştır.

Alıntıya göre, dilde yozlaşmaya neden olan GERÇEK kişiler **gereksiz yere İngilizce kelimeleri** kullanarak **dinleyicilerin dil kullanımını değiştiren sunucular**dır. Edilgen bir alıcı yoluyla başka kanallardan edindiği YANLIŞ dili daha sonra etken bir gönderici yoluyla başkalarına aktaran ARACI ÖZNE konumundakiler, sunuculardır. Alıntının son cümlesinde *sunucu* ve *dinleyici* olarak açıkça işaretlenen öznelerin *etki altına almak* ve *değişmek* eylemleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna göre, iletişim döngüsünde sunucular (daha önce İngilizcenin etkisi altına girmiş olsalar da) ETKEN özneler, dinleyiciler ise dilleri değişime açık EDİLGEN özneler olarak değerlendirilmektedir. Söylem olarak, etken öznenin (sunucu) edilgen özne (dinleyici) üzerinde güç uygulayabilecek konumda yapılandırılmasından dolayı sunucuların dinleyicileri değiştirmesi kaçınılmaz gibi görülmektedir. Bu bağlamda *sunucu-İngilizce* birlikteliğinin *ana dil-dinleyici* birlikteliği üzerindeki etkisi de *değişmek* eyleminin anlamını okuyucuların zihninde pekiştirmektedir.

Alıntıda **sunucular** ve **dinleyiciler** ifadesini kullanan söylem sahibi (yazar), “-lar” çokluk ekinin yardımıyla toplumdaki etken ve edilgen sınıfı belirlemek için bir genelleme yapmaktadır. Kendi benliğini ise bu genellenmenin dışında tutmaktadır. Dinleyiciler kelimesiyle farklı toplumsal grupların oluşturduğu ÖTEKİ karakteri çizilmektedir. Buna göre, sunuculardan etkilenenler (belki de *yazar* dışında kalan bütün) ÖTEKİlerdir. Bu alıntıda geniş ölçekli bir söylem olarak kullanılan **medya**, televizyon ve radyo sunucuları aracılığıyla dinleyicilerin dillerini yozlaştıran büyük bir fail olarak görülmektedir.

Sonuç olarak 1. ve 2. alıntıya bakıldığında dili yozlaştıran medyanın, özelde medyayı temsil eden bireylerin dil üzerindeki etkisinden bahsedilmektedir. Her iki alıntıda da medya çalışanları özne olarak konumlandırılmış ve dilin yozlaşmasındaki en büyük sorumlu olarak kabul edilmişlerdir.

3.2. 'Genç' repertuarı

Sosyokültürel değişimler söz konusu olduğunda genellikle ilk akla gelen toplumsal kesim gençlerdir. Buna bağlı olarak gençlerin dil kullanımı konusundaki tutum ve davranışları da çoğunlukla dikkat çekmektedir (Varışoğlu, 2019). Özellikle teknoloji kullanımları ve yabancı kültürlerle etkileşim hâlinde olmaları, gençlerin dil kullanımı konusundaki yaklaşımlarını derinden etkilemekte ve görece kendilerinden daha yaşlı olan insanlarla dil kullanımı konusunda ayrışmalarına neden olmaktadır.

Gelişen teknolojinin getirmiş olduğu yenilikler sayesinde bilişim alanında çeşitlilik artmıştır. Buna bağlı olarak gençlerin karşılaştıkları yabancı sözcük, kavram ve terimlerin sayısı da artmıştır. Mesajlaşma dilindeki farklılıklar (tmm, ok, slm vb.) ve yabancı dildeki sosyal medya kavramları (like, dislike, dm, store vb.) gibi örneklerin toplumdaki kullanıcısı çoğunlukla gençler olarak algılanmıştır (Akbıyık, Karadüz, ve Seferoğlu, 2013; Güllüdağ, 2012). Teknoloji ve bilişim dünyasındaki gelişmelere çok hızlı uyum sağlamaları nedeniyle gençler, değişimin bir parçası olarak görülmüş ve dil yozlaşması konusunun da başlıca failleri arasında gösterilmiştir.

3. Alıntı

“Gençler günümüz itibarıyla bilgisayar teknolojisiyle daha fazla hasır neşir bir durumdadır. Bu açıdan orta yaş ve üzeri kullanıcılara oranla gençler internette ve internet uzantısı sosyal paylaşım ağlarında daha fazla vakit geçirmekte ve yer almaktadır. Gençler üzerinde bu denli etkileme rolü bulunan sosyal medyada yapılan gelişigüzel kısaltmalar ve dil yanlışları ile birlikte yozlaşma sorunu baş göstermekte ve bununla birlikte kültürel değerlerde önemli kayıplar meydana gelmektedir” (Kırık, 2012: 1018).

3. alıntıda dil yozlaşması konusunda, genel olarak, **gençler** ile **orta yaş ve üzeri kullanıcı** gruplar arasında bir karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. **Gençler** öznesinin hemen karşısında konumlandırılan ÖTEKİ öznesi **orta yaş ve üzeri kullanıcılar** öznesidir. Bu iki grubun ayrı kutuplarda olduğuna işaret edilmektedir. Her iki özne grubu da açık bir ifadeyle işaretlenmiştir. Özneler dile getirilirken kullanılan “-lar/ler” eki iki çoğul grubu göstermektedir. Ancak “-lar/ler” eki, **gençLER** öznesinde benzer veya ortak özellikler taşıyan **tekil bir çoğulu** işaret ederken; **orta yaş ve üzeri kullanıcıLAR** öznesinde birbirinden bağımsız, ortak ya da benzer özellikler taşımayan ama dil kullanımı konusundaki hassasiyette birleşen **çoğunlukçu bir çoğulu** yansıtmaktadır.

Ayrıca alıntının birinci cümlesinde, **daha fazla** ve **hasır neşir** ifadeleriyle **gençlerin** teknolojiyle iç içe olduğundan bahsedilmekte ve **öteki** ile başka bir karşılaştırma daha yapılmaktadır. Gençler, **daha fazla** ifadesiyle aktif teknoloji kullanıcısı olarak konumlandırılmakta; **hasır neşir** ikilemesinin sağladığı içli dışlı olma anlamıyla internet teknolojisini hayatlarının bir parçası hâline getirdikleri yorumu pekiştirilmektedir. Böylece dil yozlaşmasının faili olarak konumlandırılan gençlerin toplum tarafından da olumsuz algılandıkları fikri ortaya konulmaktadır.

Alıntının ikinci cümlesinde geçen **orta yaş ve üzeri kullanıcılara oranla gençler** kullanımındaki özne sıralaması ve **oranla** ifadesi, iki grup arasındaki derecelendirmeyi de yansıtmaktadır. Söylem sahibi, **oranla** ifadesini kullandıktan sonra **gençler** ifadesine yer vermiştir. Böylece derecelendirmede yaş bakımından (söylem sahibinin de dâhil olduğu) büyük olanlar ile küçük olanlar (gençler) konumlandırılmıştır. Ayrıca ikinci cümlede **daha fazla vakit geçirmekte** ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade, sosyal medyada daha fazla zaman geçiren grubun **gençler** olduğunu yansıtmaması bakımından önemlidir. Ancak **orta yaş ve üzeri kullanıcılar** grubunun da sosyal medyada zaman geçirdiğini aynı ifadeden okumak mümkündür. Sosyal medyada vakit geçirenler her iki grubun da bireyleri olmasına rağmen söylem sahibinin özne dizilişleriyle işaret ettiği suçlanan grup gençlerdir.

Alıntıda sosyal medyanın gençleri **gelişigüzel kısaltmalar ve dil yanlışlarına** sevk ettiğinden bahsedilmektedir. Alıntının bu cümlesine göre, **yozaşma sorunu** gençlerin olumsuz yönde etkilenmeleri ve bu olumsuzluğu dile yansıtılmaları sonucunda gerçekleşmiştir. Bu cümlede dil yozlaşmasına dair açık bir tanımlama yapılarak gerçek sorumluların **gençler** olduğu vurgulanmış ve daha sonraki adımda **kültürel değerlerin** etkileneneği belirtilerek; makro bir söylem olarak, gençlerin sadece DİLİ yozlaştıran değil KÜLTÜRÜ de olumsuz etkileyebilecek bir grup olduğu dile getirilmiştir.

4. Alıntı

“Son yıllarda telefonla mesajlaşmanın çoğalması ve internetin bilinçsiz kullanımı sonucu dilimiz, kelimeler değiştirilerek hatta gereksiz harf eklenerek yozlaştırılmaya başlanmıştır. Özellikle genç kesimin kullandığı anlık mesajlaşma programları ve bazı sosyal siteler bu yozlaşmanın temeli olmuştur.” (www.turkceindirilisi.com).

4. alıntıda dil yozlaşması konusu teknolojik araçlar ve internet ile bağlantılı olarak ele alınmıştır. **Mesajlaşmanın çoğalması ve internetin bilinçsiz kullanımı** olarak somutlaştırılan yozlaşma sorunu, alıntının birinci cümlesinde **dilimiz** ifadesiyle konumlandırılan BİZ örtük öznesinin karşısında

bulunan ÖTEKİler öznesine atfedilmektedir. Ancak birinci cümledeki eylemlerin tamamının edilgen yapıda olması, dili yozlaştıran FAİL konusunda bir belirsizlik yaratmaktadır. Eylemlerin belirsizliği, söylem sahibinin kendi benliğini fail olmayan BİZin yanında konumlandırmasına olanak sağlamaktadır. Belirsiz olan ötekiler tarafından yapılan olumsuz eylemler sonucunda **dilimiz** yozlaşabilmektedir. Bu durumda söylem sahibinin benliği, eleştirdiği ötekilerden ayrılarak dili sahiplenmekte ve bu duyguyu taşıyan diğer tüm okuyucu benliklerini de kendisiyle birleştirmektedir. Böylece çok büyük bir BİZin parçası olan ve **dilimiz** için üzüntü duyan bir çoğunluk elde edilmektedir.

Alıntıda **kelimeler değiştirilerek** ve **gereksiz harf eklenerek** şeklinde iki ifade yer almaktadır. *Değişmek* eyleminin aldığı **-l** ve *eklemek* eyleminin aldığı **-n** ekleri kelimelere edilgenlik anlamı katarak eylemi yapanları belirsizleştirmektedir. Aynı edilgen ifade şekli "**yozaştırılmaya başlanmıştır**" kelimelerinde de görülmektedir. Yine belirsiz kişilerin kimler olduğu çözümlenmemiş ve bunlar cümle sonuna kadar taşıyıp yüklem de yansıtılmıştır.

Daha önce belirsiz şekilde eleştirilen dil yozlaşmasının sorumluları **özellikle genç kesim** ifadesiyle açıkça ortaya konulmuştur. Doğrudan **genç kesim** ifadesi kullanılarak gençler fail olarak gösterilmiştir. Yozlaşmanın 'özellikle' en büyük sorumlusunun gençler olduğunu göstermek için 'anlık mesajlaşma programları ve bazı sosyal sitelerin' gençler tarafından kullanıldığı bilgisi, alıntıda delil olarak sunulmuştur. Gençleri daha da sorumlu tutmak için bu delillerin **yozaştırmanın temelini** oluşturduğu söylenmiştir. Sonuç olarak 3. ve 4. alıntıların söylemlerine göre, dili yozlaştıran failer arasında gençler bulunmaktadır.

3.3. 'İş yeri' repertuarı

Gerek kamuya gerekse özel kesime ait iş yerleri; isimleri, markaları, logoları, özdeyişleri ve çalışanlarına ait dil yapılarıyla dil yozlaşması konusunda sık sık gündeme gelmektedir. Özellikle iş yeri adlarının yabancı ya da uydurma sözcüklerden oluşması en çok tepki çeken konuların başında gelmektedir. Tekin ve Cantürk'e (2018) göre ülke genelinde, iş yerlerinin isimlendirilmesinde yabancı dile yönelimlerin artması dilin kirlenmesine yol açmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki alıntıda da iş yeri repertuarı bağlamında kurum, kuruluş, hizmet sektörü gibi varlığı insana bağlı yapıların dil yozlaşması konusunda nasıl değerlendirildiği üzerinde durulmuştur:

5. Alıntı

*"Yabancı sözcüklerin, özellikle **Batı'dan olanların** Türkçenin sesletim ve yazım kurallarına aykırı düşüklerini, **sorun yarattıklarını** hepimiz biliyoruz. Buna karşın, son birkaç yıldır bazı **kurum, kuruluş, ticaret ortaklıkları, iş yerleri, vb. sürekli olarak bu yabancı sözcükleri, geldikleri dilin biçim ve söyleyişleriyle bize beğendirmek için uğraş veriyorlar.**" (Tosun, 2005, s.146).*

Dil yozlaşmasının yabancı sözcüklerin kullanımı, sesletim ve yazım hataları özelinde değerlendirildiği 5. alıntıda, **özellikle Batı** kaynaklı olan dil yapılarına dikkat çekilmektedir. Bu söyleme göre BASKIN dil Batı dilleri (İngilizce), ETKİLENEN dil ise Türkçedir. Dil yozlaşmasının hangi hâllerde ortaya çıktığı ele alınırken etkenlik ve edilgenlik noktasında Batı dilleri (İngilizce) ile Türkçe arasında bir karşılaştırma yapılmaktadır. Alıntı boyunca iki kez tekrarlanan **yabancı** sözcüğü ile bir kez söylenen **Batı** sözcüğü dil yozlaşması konusunda Türkçenin savunmasız durumda olduğunu yansıtmaktadır. Bu durumu anlamca pekiştiren dil yapıları ise *aykırı düşmek* ve *sorun yaratmak* eylemleridir. Dil üzerinde oluşan olumsuz etkilerin yozlaşma sorununa neden olduğunu vurgulamak için aşırı genelleme yolu izlenmiştir. Bu bağlamda alıntıda geçen **hepimiz biliyoruz** ifadesi Türkçe konuşan herkesi kapsayan ve genellemeyi yansıtan ifadedir.

Alıntıda geçen **hepimiz**, **biliyoruz** ve **bize** dil yapıları BİZ öznesinin çerçevesini genişletmektedir. Böylece çokluk anlamı taşıyan ve yabancı bir tehdit olan BATI karşısında, yerli, toplumsal ve çoğul olan BİZ ile bir savunma yapıldığı yansıtılmaktadır. Böylece alıntıda YERLİ (ana dil) ve YABANCI (İngilizce) karşıtlığı vurgulanmaktadır.

Alıntının birinci cümlesindeki dil yozlaşması tespitinin ardından ikinci cümlede soruna neden olan failer hakkında açıklama yapılmaktadır. **Kurum, kuruluş, ticaret ortakları, iş yerleri, vb.** ifadeleri konuyla ilgili sorumlu tutulan failerin kimler olduğunu ortaya koymaktadır. Sıralanan failer, varlığı insana bağlı yapılardır. Ayrıca çok genel olarak nitelendirilmişlerdir. Alıntı içerisinde ikinci kez genelleştirme yapılmakta ve dil yozlaşmasına neden olan bu failerin ÇOĞUL olduğu anlamı bir kez daha pekiştirilmektedir.

Alıntının son cümlesinde geçen **bize** ve **uğraş veriyorlar** ifadeleri, daha önceki yerli- yabancı karşıtlığından farklı olarak BİZ ve ONLAR karşıtlığına vurgu yapmaktadır. BİZ ve ONLAR şeklinde kutuplaştırılan kesimler, Türkçenin dil evreninde bulunan ve dili YOZLAŞTIRMAYANLAR ile dili YOZLAŞTIRANLAR şeklinde ayrılan kesimlerdir. **İş yeri** repertuarı özelinde genelleştirilebilecek olanlar dili yozlaştıran kesimde yer almaktadır.

6. Alıntı

*“Türkçenin yozlaşması ilk olarak **dükkan, market ve iş yerlerinin İngilizce olarak adlandırılmasıyla başlamıştır**. Bu da **batı dillerine özenmemize neden olmuştur**.” (www.turkcenindirili.com).*

6. alıntıda **dükkan, market ve iş yerlerinin** İngilizce adlandırılmalarına bağlı olarak bir dil yozlaşması sorunu olduğu dile getirilmiştir. Yozlaşmanın buralarda başladığını vurgulayan alıntı, ‘ilk’ söylemiyle doğrudan fail olarak **dükkan, market ve iş yerlerini** hedef göstermiştir.

Alıntıya göre iş yerlerinin İngilizce adları, Batı dillerine yönelik özentiyeye yol açmaktadır. Tıpkı 5. alıntıda olduğu gibi burada da BATI dilleri ve İNGİLİZCE ile TÜRKÇE arasında bir karşılaştırma yapılmaktadır. ETKEN dil olarak konumlandırılan İNGİLİZCE iken EDİLGEN dil olarak konumlandırılan TÜRKÇEDİR. İngilizce özelinde yapılan iş yeri adlandırmalarının diğer Batı dillerine karşı özentiyeye neden olduğu ifade edilmektedir. **Özenmemize** kelimesi yozlaşmadan etkilenen toplumdaki çoğunluğu yansıtmaktadır ve söylem sahibi de bu çoğunluğun içinde bulunmaktadır. Söylem sahibinin adeta itirafını yansıtan özenmemize sözcüğü, bir bakıma masum bir etkilenmeye ve özenme eyleminin istemsiz gerçekleştiğine de işaret etmektedir. Çünkü Batı dillerine özendiren İŞ YERİ adlarıdır. Yani suçlu, özenenler değil iş yerlerinde yabancı isim kullananlardır.

4. Sonuç ve Tartışma

Dil yozlaşmasının faileri olarak literatürde kimlerin işaretlendiğini tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada genel olarak medyanın, gençlerin ve iş yerlerinin dil yozlaşmasına neden olan failer olarak görüldüğü belirlenmiştir. Özellikle medya söz konusu olduğunda televizyon, radyo, internet, sosyal medya çalışanları gibi alt repertuarların fail olarak dile getirildiği görülmüştür. Gençlerin fail olarak görüldüğü söylemlerde de yabancı dil kullanımı, sosyal medya, dilin standart yapısından sapmalar sorun olarak görülmüştür. İş yeri repertuarı ise yine yabancı dil kullanımı ve İngilizce alt başlıkları ile dile getirilerek eleştirilmiştir.

Çalışmada incelenen alıntıların söylemlerinde failerin konumlandırılışı sırasında kullanılan başlıca dil yapıları özneler, şahıs zamirleri, bağlaçlar, şahıs ekleri, tekrarlar ve eylemlerdir. Bu yapılar söylemlerin düzenlenmesinde özenle seçilmiştir.

Söylemlerin düzenlenişinde tercih edilen özneler çoğunlukla dolaylı/ gizli / örtük öznelerdir. Gizli öznelerin kullanımı söylem sahibinin dil yozlaşması konusunda olumsuz ve eleştirilen durumlara karşı mesafe almasını ortaya koymaktadır. Bozyiğit'e (2021) göre "bir konuşma içinde her bir konuşmacı her zaman hem kendini hem ötekini konumlandırır. Konumlandırma karşılıklı bir etkileşimdir yani kişi, ötekini konumlandığında bu konumlandırma her zaman kişinin kendini konumlandırmasına da işaret eder"(s.31). Böylece söylem sahibi örtük ve dolaylı olarak konumlandığı, öteki olarak nitelendirdiği öznelerle kendi benliği arasında fark olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Bu çalışmada da öznelerin konumlandırılmasında bazen *gençler*, *biz*, *medya* gibi açık yapıların bazen de *ülkemiz*, *biliyoruz*, *veriyorlar*, *bilinmektedir* gibi eklerle temsil edilen örtük yapıların tercih edildiği görülmüştür.

Dil yozlaşması söylemlerinde bariz şekilde kullanılan şahıs zamiri *biz* zamiridir. Bu zamir çoğunlukla Biz ile Onlar karşıtlığını yansıtmaya işleviyle kullanılmıştır. Söylem sahipleri kendi benliklerini güçlü görülen, olumlu bulunan ve sınımlanacak bir liman olarak görülen *biz* söyleminin ekseninde konumlandırmıştır. Dil yozlaşması konusunda eleştirilere maruz kalan failer ise onlar zamirinin ekseninde konumlandırılmıştır. Benzer bir sonuç Tekdemir, Arkonaç ve Çoker'in (2012) bir araştırmasında da ortaya konulmuştur. Buna göre "Konuşanlar (...) 'ben' zamirini 'biz' zamirine çevirerek ya da zamiri ortadan kaldırarak kendilerini doğrudan işaretlemekten kurtulmaktadır".

Dil yozlaşması söylemlerini yansıtan alıntılarda iki durumu kıyaslamayı sağlayan *ne.. ne de* ve *bununla birlikte* bağlaçları, düşünceye ekleme yapan ve pekiştirmeyi sağlayan *hatta* ve *de* bağlaçları, nesnelere sıralayan *ve* bağlacı, vurgulama ve pekiştirme amacıyla kullanılan *özellikle* bağlacı öne çıkan bağlaçlardır. Bunlar içerisinde en çok *ve* bağlacı kullanılmıştır. Kullanılan bağlaçlar öznelerin konumlandırılması, failerin ve dil yozlaşmasının nedenlerinin açıklanması gibi durumlar için tercih edilmiştir.

Dil yozlaşmasının faileri açıklanırken kelime ve ek düzeyinde tekrarlanan dil yapılarından da yararlanılmıştır. Alıntılarda *biz* zamirinin, birinci çoğul şahıs ekinin ve çokluk ekinin sıkça kullanıldığı görülmüştür. Örneğin 5. alıntıda *yabancı sözcükler* tamlaması iki kez, 3. alıntıda *gençler* sözcüğü üç kez ve *internet* sözcüğü iki kez, 2. alıntıda ise *dil* sözcüğü beş kez tekrarlanmıştır. Tekrarlanan dil yapıları dil yozlaşmasının failerini pekiştirmek, dil yozlaşmasının nedenlerini açıklamak ve dil yozlaşması konusuna vurgu yapmak amacıyla kullanılmıştır. Tekrarlanan dil yapılarının söylem çözümlemelerinde önemli olduğu Tekdemir Yurtdaş'ın (2010) bir araştırmasında da ortaya konulmuştur. Hatta bu çalışmada, tekrarlanan dil yapılarının sadece söylemi üreten söylem sahibinin niyetlerini pekiştirmekle kalmadığı, bu yapılar üzerinden kültürel anlamların da çıkarılabileceği ifade edilmiştir.

Söylemlerde üzerinde en çok durulması gereken dil yapıları eylemlerdir. Çünkü Türkçede eylemler cümlelerin temel yargılarını ortaya koyan dil yapılarıdır. Yargı bildirirken özneye dair bilgiler de verir. Bundan dolayı söylemler incelenirken özne konumlandırmaları bakımından eylemlere özel bir yer ayrılmıştır. Alıntılarda çoğunlukla edilgen yapı eylemlerin tercih edildiği, etken yapı eylemlere daha az yer verildiği görülmüştür. Etken yapı eylemler özneleri konumlandırırken, nesneye dair de açıklayıcı bilgiler sunmaktadır. Özne-nesne birlikteliği öznelerin daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır. Örneğin 2. alıntıda "*Bu durumda dil, asıl köklerini kaybeder*" cümlesinde *kaybetmek* eyleminin *dil* öznesi ile

birleştirdiği, bu birlikteliğin açıklayıcısı olarak da nesneden yararlanıldığı görülmektedir. Ayrıca etken yapı cümleler söylem sahibinin düşüncelerini açıkça yansıtmaktadır. Başka bir deyişle söylem sahibi, karşıdan izlediği bir durumu veya olayı gördüğü şekliyle anlatmaktadır. Edilgen yapı eylemler ise söylem sahibinin kendi benliğini konumlandırmasında çok önemli bir işleve sahiptir. Dil yozlaşmasının faileri olarak görülen medya, genç ve iş yeri repertuarları açıklanırken söylem sahipleri kendi benliklerini daha güvenli bir alanda tutmak ve biz zamiriyle işaretledikleri dili yozlaştırmayanlar grubuna dâhil olduklarını yansıtmak için edilgen yapı eylemlerden yararlanmışlardır. Bu sonuca benzer bir yargıyı Arkonaç (2019) bir araştırmasında dile getirmiştir. Ona göre edilgen yapı cümlelerde “Kişi, eylemi sahiplenmekten ya da üstlenmekten çok eyleme dair kanaatlerini vurgulamayı ön planda tutma eğilimindedir. Ayrıca kişi, eylemi üstlenmesi gerektiğinde tekil özne pozisyonunu bırakarak çoğul özne düzenine geçebilmektedir”.

Sonuç olarak medya, genç ve iş yeri repertuarları dil yozlaşmasının faili olarak ön plana çıkarılmaktadır. Dil yozlaşmasının faileri olarak gösterilen medya, genç ve iş yerleri söylemlere yansıyan büyük repertuarlar olarak göze çarpmaktadır. Söylemlerde yansıtılan dil yozlaşmasına dair hatalar bu failere atfedilirken makro bir söylem düzeninin oluşturulduğu, toplum tarafından bu hataların kabul edilmediği, dili yozlaştıranların dışlandığı varsayılmaktadır. Alıntılara bakıldığında bu büyük failer yozlaşmayı başlatan ve ilerleten olarak kabul edilmektedir.

Kaynakça

- Akay, R. (2007). Dil değişiminin dilsel ve toplumsal nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma, *Bilig*, 64, 1-22.
- Arkonaç, S. (2019). Bugün Türkçe konuşan kişi kimdir? Ya da 21.yüzyılda nefsin pür melali. *Sosyoloji Divanı*, 7 (13), |153-172.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Öğretmen adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *International Journal of Language Academy*, 5(2), Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı 2017 April, 63-78.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bozyiğit, N. (2021). *Kişilerin projektif testlerde kullandığı fiiller ile kendilerini değerlendirme ve ifade etme tarzları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, M., Orhan, S. ve Kırbaş, A.K. (2012). Türkçeye “Fransız kalmak” üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 129-150.
- Bulut, S. (2014). İmlâ ve telaffuz sorununda telefon ile internetin rolü. *Journal of History School (JOHS)*, 7(XVII), 831-849.
- Çamdereli, M. (2006). Medyanın dilsel etik sorumluluğu. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 8, 173-182.
- Çelik, H. ve Eksiş, H. (2013). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 99-117.
- Çotuksöken, B. (2002). *Felsefe: özne - söylem*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Demirbağ, İ. (2002). Türkçe reklam bildirimlerinde kullanılan yabancı sözcükler. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 125-134.
- Duman, D. (2013). Medyada “doğru” Türkçe tartışmaları üzerine: betimleyici-kuralcı yaklaşımlar ve ötesi. *Bilig*, KIŞ 2013, 64, 151-174.

- Elçi, E. (2011). Türkiye'de "Kadın olmak" syemi: kadınlarla yapılmış bir syem alışması. *Psikoloji alışmaları Dergisi*, 31, 1-28.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak
- Erol, G. (2011). Kitle iletişim araçlarında kullanılan Türkçe ve yozlaşan bir değer olarak dil üzerine. 38. *ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika alışmaları kongresi tam metin kitabı* (s. 569-590). içinde Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Gaddar, Z. (2014). Ödemiş'in iş yeri adları üzerine bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(1), 319-332.
- Goffman, E. (2009). *Günlük yaşamda benliğin sunumu*. ev. Barış Cezar. Ankara: Metis Yayınları.
- Glldağ, N. (2012). Yazılı ve görsel basında dil estetiği. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1) , 49-58.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe ğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, E. ve Karakurt, A. (2016). Dil yozlaşması ve söyleyiş bozukluğu: "televizyon reklamlarının göstergebilimsel açıdan çözümlenmesi". *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 1-15.
- Kırık, A. M. (2012). Sosyal medyada gençlerin dili kullanımı ve yozlaşma problemi. *International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges (ISLC)*, 1017-1030.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi ve edebiyet kuramı I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Nesin, A. (2000). Çağdaş Türk dili bağımsızlık ve Türkçe. *Teb Haberler, Mart-Nisan 2000*, 28-33.
- Sancak, ř., Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Dil ve kültür yozlaşmasında Giresun rneklemi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 16, 101-111.
- Sezer, Z. (2018). Dilini koruyan, geleceğini korur. *Türk Dili Dergisi*, 68 (797), 73-78.
- Sır, A. N. (2013). Türkçede batı kaynaklı kelimeler ve unsurlar sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (8), 969-982.
- Sivri, M. (2017). Dil, kimlik, öteki ve kültür emperyalizmi. *ETO Görüş*, Ocak 2017, 80-84.
- Sözen, E. (2017). *Syem - belirsizlik, mübadele, bilgi/g ve refleksitive*. İstanbul: Profil Kitap.
- Tekdemir Yurtdaş, G. (2010). Sözce tekrarlarının kültürel anlamları. *Psikoloji alışmaları Dergisi*, 30 (2010), 33-51.
- Tekdemir, G., Arkonaç, S. ve oker, . (2012). Sorumluluk atıflarında kullanılan konumlandırma stratejileri. Arkonaç, S. (haz.) *Syem alışmaları*. (s.151-159). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekin F. ve Cantürk S. (2018). Dil kirliliği bağlamında Giresun (merkez) iş yeri isimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 157-172.
- Tombul, I. (2006). *Kültürel yozlaşmanın göstergesi olarak televizyonda dilin kullanımı: televizyon sunucuları rneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 136-154.
- Ulaş, A.H. ve Sevim, O. (2010). İnternet ortamındaki Türkçenin genel durumu. *EKEV Akademi Dergisi*, 14 (44), 185-192.
- Varışoğlu B. ve Irmak E. (2021). Aşağılık duygusu dil kullanımına yansır mı? *EKEV Akademi Dergisi*, 25(85), 77-90.
- Varışoğlu, B. (2019). Gençlerin Dil Kullanımıyla İlgili Sorun Odaklı alışmaların Sonuçları zerine Bir Değerlendirme. *II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik alışmalar Sempozyumu Tam Metin Kitabı* (s. 682-689). içinde Ankara: Vize Akademik.

Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*. USA: Blackwell Publishing.

Yaman, H. ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (2), 237-249.

Yılmaz, M. F. (2012). İnternet ortamında şekillenen söyleşi dili üzerine toplum dil bilimsel bir inceleme. *Dede Korkut Dergisi*, 1, 179- 188.

İnternet kaynakları

<https://www.turkceindirilisi.com/tdh-derneđi/dilde-yozlasma-dilde-kirlenme-dilde-bozulma-h73678.html>

<https://www.turkcede.org/turk-dili/786-dil-yozlasmasi.html>

6. Azerbaycan Türkçesinde duygu fiillerinin anlam bilimsel yapı görünümü

Gökçen BİLGİN AKSOY¹

APA: Bilgin Aksoy, G. (2022). Azerbaycan Türkçesinde duygu fiillerinin anlam bilimsel yapı görünümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 73-87. DOI: 10.29000/rumelide.1164018.

Öz

Mental fiillerin bir alt sınıfı olan duygu fiilleri; zihnin üzüntü, korku, iğrenme, haz, sevgi, şaşkınlık, utanç, öfke gibi bir duygunun ya da duyguların tesirinde olma faaliyetini kısacası “duygulanma” süreçlerini ifade eden fiillerdir. Günümüz dil bilimi çalışmalarında fiillerin, cümlede yönetici konumunda bulunmaları sebebiyle, ait oldukları anlam bilimsel fiil kategorisi içerisinde daha doğru anlaşılabilmesi için anlamları gereği bir arada bulunabilecekleri üyelerin ve bu üyelerin söz konusu fiiller ile semantik ilişkisinin belirlenmesinin bir ön koşul olarak görüldüğü söylenebilir. Bu çalışmanın amacı Azerbaycan Türkçesinde duygu fiillerinin anlam bilimsel yapı görünümünü sunmaktır. Bu nedenle öncelikle Türkiye’de ve dünyada yapılan dil bilimi çalışmalarında duygu fiilleri ile ilgili oluşturulan kavramsal çerçeve değerlendirilmiş ve ardından durum dil bilgisi ışığında Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinin semantik rolleri belirlenmiştir. Deneyimci, içerik ve uyarıcı; duygu fiillerinin anlam bilimsel yapısında bulunan temel semantik roller olarak benimsenmiştir. Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinin söz konusu semantik rollerden meydana gelen beş farklı anlam bilimsel yapı sergilediği tespit edilmiştir. Duygu fiillerinin anlam bilimsel özelliklerini betimleyen bu inceleme aynı zamanda Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiilleri için yeni bir sınıflandırma niteliği taşımaktadır. Bu araştırmanın fiil sınıflandırma çalışmalarının yanı sıra sözlük bilimi, sözcük bilimi, söz dizimi ve Azerbaycan Türkçesinin öğretimi gibi alanlara da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan Türkçesi, duygu fiilleri, semantik rol, anlam bilimsel yapı

Semantic structure aspects of emotion verbs in Azerbaijan Turkish

Abstract

As a subclass of mental verbs, emotion verbs are verbs expressing the activity of the mind to be under the influence of an emotion or emotions such as sadness, fear, disgust, pleasure, love, surprise, shame, anger in other words, the processes of being "emotional". In today's linguistics studies, it can be stated that since the verbs are in the executive position in the sentence, it is seen as a prerequisite to determine the members that the verbs can coexist with due to their meanings and the semantic relationship of these members with the verbs in question so that they can be understood more accurately within the semantic verb category they belong to. The aim of this study is to present the semantic structure aspects of emotion verbs in Azerbaijan Turkish. For this reason, first of all, the conceptual framework of emotion verbs in linguistics studies in Turkey and in the world was evaluated, and then the semantic roles of emotion verbs in Azerbaijan Turkish were determined in the light of case grammar. Experiential, content and stimulus have been adopted as the basic semantic roles in the semantic structure of emotion verbs. It has been determined that emotion verbs

¹ Arş. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Ankara, Türkiye), gokcen.bilgin@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1845-0312 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164018]

in Azerbaijan Turkish exhibit five different semantic structures consisting of these semantic roles. This study, which describes the semantic features of emotion verbs, is also a new classification for emotion verbs in Azerbaijan Turkish. It is thought that this research will contribute to fields such as lexicology, logology, syntax and teaching Azerbaijan Turkish, as well as verb classification studies.

Keywords: Azerbaijan Turkish, emotion verbs, semantic role, semantic structure

1. Giriş

Duygular; psikoloji, sosyoloji, tıp, felsefe, antropoloji, eğitim, dil bilimi gibi pek çok bilim dalının araştırma konusudur. Çeşitli disiplinlerde çeşitli fizyolojik, bilişsel ve davranışsal yönleri ile ele alınan duygunun tanımı, oluşumu ve türleri konularında, taşıdığı bu çeşitli özellikler sebebiyle, ortak bir görüşe ulaşılamadığı görülür. Doğrudan gözlenemeyen, bireye özgü bu zihinsel yaşantıları anlamının etkili bir yolunun dildeki duygu ifadelerinden geçtiği söylenebilir. Duygu aktarımı sağlayan bu ifadelerin önemli bir kısmı ise fiil formundadır.

Duygu fiilleri, mental fiillerin bir alt sınıfını oluşturur ve duygusal süreçler mental sürecin algı ve biliş süreçleri ile karşılıklı ilişki içerisinde. Türk dili temelli çalışmalarda genellikle mental fiiller bildirdikleri sürece göre kendi içerisinde sınıflandırılır ve mental fiillerin alt süreç türlerine ait fiil listeleri verilir. Özellikle Batılı araştırmacıların çalışmalarında ise fiillerin söz dizimsel davranışları göz önünde bulundurularak anlam bilimsel yapıları ile incelendiği görülür. Bununla birlikte M. Erdem (2016, s. 185), N. Doğan (2017, s. 225-226) gibi araştırmacılar Türkçe fiillerin de anlam bilimsel rol yapıları bakımından değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çeker. Duygu fiillerinin de söz dizimsel davranışları ile değerlendirilerek anlam bilimsel yapılarının belirlenmesi söz konusu fiil sınıfının özelliklerinin daha doğru betimlenmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada öncelikle duygu fiilleri terimi ele alınarak Türkiye’de ve dünyada yapılan dil bilimi çalışmalarındaki duygu fiilleri ile ilgili yaklaşımlar üzerinde durulacaktır. Terminoloji ve literatür ile ilgili bilgiler verildikten sonra Azerbaycan Türkçesinde tespit edilen duygu fiillerinin, durum dil bilgisinin betimsel yaklaşımı esasında, tamlayıcılarının semantik rolleri belirlenecektir. Bunun ardından Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinin söz konusu semantik rollerden meydana gelen anlam bilimsel yapı görünümleri sıralanacak ve değerlendirmeler yapılacaktır.

G. Bilgin Aksoy’un (2021) *Azerbaycan Türkçesinde Mental Fiiller* adlı doktora tezinde *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti* (Azerbaycan Dilinin Açıklamalı Sözlüğü) adlı dört ciltlik eserde yer alan madde başlarından hareketle tespit edilen Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiilleri; sayısal istem potansiyelleri, tamlayıcılarının semantik rolü ve dil bilimsel ilişkileri (mantıksal, semantik ve söz dizimsel istem düzeyleri) ile ele alınır. Bu çalışmada Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinin anlam bilimsel yapı görünümleri Bilgin Aksoy’daki (2021) tespitlerden hareketle belirlenecektir.

2. Duygu fiilleri terimi ve duygu fiilleri ile ilgili çalışmalar

Güncel Türkçe Sözlük’te duygu “1. Duyularla algılama, his. 2. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim. 3. Önsezi. 4. Nesnelere ve olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği. 5. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik.” olarak tanımlanır². Duygunun ne olduğu ile ilgili önemli görüş farklılıkları olduğunu vurgulayan J. D. Mayer vd. “bir

² <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 27.06.2022.

duygunun fizyolojik, deneyimsel ve bilişsel yönleri bulunan bir olaya organize bir zihinsel tepki olduğu” açıklamasının makul kabul edilebileceğini dile getirir (2001, s. 233-234). D. Goleman, psikologlar ve filozoflar tarafından bir yüzyıldan fazla süredir kesin tanımı üzerinde tartışılan duygu kavramını “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” anlamında kullandığını açıklayarak karışmaları, çeşitleri, mutasyonları ve nüansları ile yüzlerce duygunun varlığından bahseder (2021, s. 373).

Duygu olgusunun çeşitli özelliklere sahip olması duygu kavramının kesin bir tanımını yapmayı zorlaştırır. Bu sebeple de araştırmacılar arasında kavramın tanımı hususunda bir birlik sağlanamadığı görülmektedir. Bununla birlikte mevcut duygu tanımlarında genel itibarıyla “duygu”nun kişiye özgü bir tarafı bulunan, farklı süreklilikte ve yoğunluklarda meydana gelebilen, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal bileşenleri olan ve bu bileşenlerinin ortaya çıkma sırası netleştirilemeyen bir olgu olarak görüldüğü söylenebilir. Duygusal süreç, bilişsel boyutuyla oldukça çeşitli zihinsel tepkiler içerir. Sevgi, haz, öfke, üzüntü, korku, şaşkınlık, utanç, iğrenme gibi bu son derece kompleks ve çeşitli zihinsel tepkiler dilde pek çok fiil ile karşılık bulur. Duygu fiilleri, zihnin bu çeşitli duygulardan birinin ya da birkaçının tesirinde olma faaliyetini kısacası “duygulanma” süreçlerini ifade eden fiiller olarak açıklanabilir.

Türk dili temelli çalışmalarda çoğunlukla mental fiillerin bir alt sınıfı olarak ele alınan bu fiiller için farklı terimler ve sınıflandırmalar söz konusudur.

G. K. Kuliev’in fiil sınıflandırmasında (1992) “psikolojik faaliyet fiilleri” ana başlığı altında yer alan duygu fiillerini M. Erdem (2004) “etki (affection) fiilleri”, P. İbe (2004b) “ruh durumu eylemleri”, N. Biray (2007) ise “duygularımızı anlatan fiiller” olarak adlandırır. Ö. Yaylagül (2005; 2010), S. Şahin (2012a; 2012b; 2013), K. Seçkin (2014; 2020), S. Öztürk (2015), N. Kalkan (2016), M. A. İ. Fakirullahoğlu (2016), S. Sandalyeci (2016), E. Hirik (2018), M. Dolati Darabadi (2018), S. Soydan (2018), E. İlter (2019), E. Acar (2019), A. Yegin (2019), Soydan ve A. Özkan Şen (2019; 2021), G. Bilgin Aksoy (2021), T. Çelik (2021) ile M. Argunşah ve F. Boz (2022) gibi araştırmacıların çalışmalarında “duygu fiilleri” terimi tercih edilir. F. S. Bayraktar (2017) duygu fiilleri için “duygu-seziş fiilleri”, H. Yıldız (2016, 2020), M. Özeren ve İ. Alan (2018) ile E. Aydoğmuş (2021) ise “psikolojik durum fiilleri” terimini kullanır.

Duygu fiillerini “duygusal durum fiilleri” ve “duygusal yaşamı bildiren fiiller” olmak üzere iki alt sınıfta inceleyen Kuliev, her iki sınıfı da kendi içerisinde alt gruplara ayırmakla birlikte “duygusal yaşamı bildiren fiiller”i “olumluluk” boyutuyla da değerlendirir (1992, s. 15-19). Yaylagül, duygu fiillerini duyguların oluşumu ile ilgili çeşitli kuramları göz önünde bulundurarak “bütünsel davranış tepki fiilleri”, “olumlu duygu fiilleri” ve “olumsuz duygu fiilleri” olmak üzere üç gruba ayırır (2005: 26-35). Seçkin (2014, s. 924-926), Öztürk (2015, s. 328-335), Sandalyeci (2016, s. 163-166) ve Yegin (2019, s. 58-64) çalışmalarında duygu fiillerini Yaylagül 2005’teki sınıflandırmayı temel alarak inceler. Şahin (2012a, s. 240- 355; 2012b, s. 56; 2013, s. 343-348), Kalkan (2016, s. 183), Soydan (2018, s. 477-489), Özeren ve Alan (2018, s. 209-217), Acar (2019, s. 1279-1281), Soydan ve Özkan Şen (2019, s. 28-30; 2021, s. 250-255) ile Aydoğmuş (2021, s. 140-144) tarafından yapılan çalışmalarda ise duygu fiilleri ifade ettikleri üzüntü, öfke, korku, nefret, zevk, sevgi, utanç, hayret, kıskançlık, cesaret vb. temel duygulara göre alt sınıflara ayrılır. Yıldız, bu gruptaki fiilleri “anlılık tepki bildiren fiiller” ve “süreç içinde gelişen fiiller” olmak üzere oluşumlarına göre iki ana bölüme ayırdıktan sonra “anlılık tepki bildiren fiiller”i kendi içerisinde ifade ettikleri duygular, “süreç içinde gelişen fiiller”i ise “olumluluk” çağrışımı bakımından tekrar sınıflandırır (2016, s. 256-328; 2020, s. 107). İlter, ele aldığı duygu fiillerini “birincil (temel) duygu fiilleri” ve “ikincil duygu fiilleri” olarak iki gruba ayırarak her grubu kendi içerisinde duygu

alanlarına göre de sınıflandırır (2019, s. 34-35). Argunşah ve Boz, Jackendoff'un duyguları pozitif, negatif ve nötr olmak üzere üç gruba ayıran tasnifinden hareketle negatif duygu fiilleri üzerinde durur (2022, s. 194). Dolati Darabadi ise ele aldığı duygu fiillerini “olumlu duygu fiilleri” ve “olumsuz duygu fiilleri” başlıkları altında listeler (2018, s. 99-105). Biray (2007, s. 312-316), Bayraktar (2017, s. 461-463), Hirik (2018, s. 64-70), Seçkin (2020, s. 69-99) ve Çelik'in (2021, s. 92-110) çalışmalarında ele alınan duygu fiilleri ile ilgili herhangi bir sınıflandırmaya gidilmez.

Türk dili temelli bu çalışmalarda duygu fiillerinin genellikle bildirdikleri duygulara göre tematik olarak sınıflandırıldığı görülür. Bununla birlikte Erdem (2004), İbe (2004a, 2004b), Yaylagül (2010), Fakirullahoğlu (2016) ve Bilgin Aksoy (2021) tarafından yapılan incelemelerde söz konusu fiiller tamlayıcılarının semantik rolleri ve anlam bilimsel yapıları ile de değerlendirilir.

Erdem'in Türkmen Türkçesindeki mental fiillerin isteme göre anlam değişmelerini incelediği çalışmasında, üç alt sınıftan birini duygu fiillerinin oluşturduğu mental fiillerin tamlayıcıları Halliday'in işlevsel grameri esasında **sezici** (senser) ve **sezilen** (phenomenon) olarak belirlenir (2004, s. 940-943).

İbe, Türkçedeki duygusal ve bilişsel alanlarda meydana gelen olayları anlatan fiillerin sentaktik özelliklerini de belirlemek amacıyla **deneyimleyen** ve **konu** semantik rollerine dayalı bir sınıflandırma yapar. Bu sınıflandırmaya göre duygu fiilleri dört grupta toplanabilir:

1. **Deneyimleyen** özneleri ve **konu** nesnelere olan duygu fiilleri: *beğen-*, *küçümse-* vb.
 2. Üye dağılımı ilk gruptaki fiillerin tersi olan duygu fiilleri: **Deneyimleyen**, belirtme durumundaki nesne iken **konu** yalnız durumdaki öznedir: *bay-*, *cezbet-* vb.
 3. Bu duygu fiillerinin özneleri ise yalnız durumdaki **deneyimleyendir**. Nesne konumunda bulunan üyeye göre ise iki alt gruba ayrılabilirler:
 - a. Yönelme durumunda **konu** nesnelere bulunanlar: *güven-*, *imren-* vb.
 - b. Çıkma durumunda **konu** nesnelere bulunanlar: *bez-*, *soğu-* vb.
- Dil bilgisi bakımından ayrı bir tür oluşturmak için yeterince belirgin olmayan iki geçişsiz duygu fiili türü daha vardır³:
- Bulunma durumunda **konu** nesnesi isteyen *yanıl-* fiili,
 - **Konu** nesnelere vasıta durumunda olan fiiller. Bu grupta canlı özneler gerektiren yedi fiil vardır: *avun-*, *şişin-*, *alakalan-*, *gururlan-*, *ilgilen-*, *kibirlen-*, *şenlen-*.
4. Son gruptaki fiillerin ise tek üyeleri vardır. Bu üye yalnız durumdaki bulunan **deneyimleyendir**: *geril-*, *parla-* vb. (İbe, 2004a, s. 94-108)⁴.

3 İbe Akcan, bu iki geçişsiz fiil grubunu “Türkçe Ruh Durumu Eylemleri İçin Bir Sınıflama Önerisi” adlı çalışmasında üçüncü tür ruh durumu eylemleri grubuna alt türler olarak dâhil eder (2004b, s. 39).

4 İbe, dördüncü gruptaki yalnızca deneyimleyen üyesi bulunan fiillerin duygu fiilleri incelenmiş dillerin hiçbirinde görülmemesi sebebiyle Türkçeye özgü olduğunu belirtir (2004a, s. ii).

Yaylagül ise Türkiye Türkçesindeki duygu fiillerinin, durum grameri açısından, fiilin istemine ve **deneyimcinin** konumuna göre beş grupta ele alınabileceğini belirtir:

1. Tek istemli fiiller: Bu istem **deneyimci**dir ve cümlede özne konumunda bulunur: *daral-, ferahla-* vb.
2. Biri seçimli biri zorunlu olmak üzere iki istemli fiiller: Zorunlu istem olan **deneyimci** cümlede özne konumundadır, seçimli istem ise **uyarıcı**dır: *bunal-, sevin-* vb.
3. İki istemli fiiller: İlk zorunlu istem **deneyimci**dir ve cümlede özne konumundadır, ikinci zorunlu istem ise **uyarıcı**dır: *ıgren-, acı-* vb.
4. İki istemli fiiller: İlk zorunlu istem **uyarıcı**dır ve cümlede özne konumundadır, ikinci zorunlu istem ise **deneyimci**dir: *kır-, üz-* vb.
5. Tek zorunlu istem olan **deneyimcinin** parçası söylenerek bütünü anlatılır ve fiil bu tek istemi ile kaynaşmıştır: (*içi, yüreği vb.*) *karar-, yan-* vb. (Yaylagül, 2010, s. 102).

Fakirullahoğlu da Kırgız Türkçesinde tespit ettiği duygu fiillerini durum dil bilgisi açısından **deneyimcinin** konumu, fiilin istem türü ve sayısına göre inceler ve bu inceleme neticesinde duygu fiillerini üç sınıfta toplar: a) Tek istemli fiiller: Zorunlu istem olan **deneyimci** özne konumundadır. b) Bir seçimli, bir zorunlu istem gerektiren fiiller: Zorunlu istem olan **deneyimci** özne konumunda, seçimli istem olan **uyarıcı** ise nesne konumunda bulunur. c) İki zorunlu istemli fiiller: **Deneyimci** özne, **uyarıcı** ise nesne konumundadır (2016, s. 6).

Duygu fiillerinin anlam bilimsel istem yapılarını durum dil bilgisi doğrultusunda belirleyen bir diğer araştırmacı ise Bilgin Aksoy'dur. Bilgin Aksoy'un çalışmasında duygu fiilleri sayısal istem potansiyelleri, tamlayıcılarının semantik rolü ve dil bilgisel ilişkileri (mantıksal, semantik ve söz dizimsel istem düzeyleri) ile ele alınır (2021, s. 1-8).

Dünyadaki dil bilimi çalışmalarında da çoğu zaman mental fiillerin bir alt sınıfı olarak ele alınan duygu fiilleri için "psşik/ruhsal fiiller" (psych verbs), "psikolojik fiiller" (psychological verbs) "duygu fiilleri" (emotion verbs), "duygusal ve tutumsal durumlar" (emotional or attitudinal states) ve "etki" (affection) gibi çeşitli terimler tercih edilir.

Türk dili temelli çalışmalarda olduğu gibi yabancı diller ile ilgili çalışmalarda da duygu fiilleri ile ilgili temel duygular, duyguların oluşumu, duyguların olumluluk ve uyarılma boyutları gibi ölçütler esas alınarak oluşturulan çeşitli sınıflandırmalar bulunur. Örneğin duygu bildiren 590 İngilizce kelimenin analizini yapan L. Johnson ve K. Oatley, bu kelimeleri "genel duygular" (generic emotions), "temel duygular" (basic emotions), "duygusal ilişkiler" (emotional relations), "sebeplere bağlı duygular" (caused emotions), "duygunun nedeni ile deneyimleyen arasındaki ilişkiyi bildirenler" (causatives), "duygusal hedefler" (emotional goals) ve "karmaşık duygular" (complex emotions) olmak üzere yedi anlam bilimsel gruba ayırır. Ayrıca bu gruplarda yer alan kelimeler, araştırmacılar tarafından beş temel duygu olarak belirlenen "mutluluk" (happiness), "üzüntü" (sadness), "korku" (fear), "öfke" (anger) ve "nefret" (disgust) alt başlıkları altında yeniden sınıflandırılır (Johnson ve Oatley, 1989, s. 96-106). Mental fiillerin *güvenme-, kork-, nefret et-, iste-, sev-, hisset-, tercih et-* vb. bir bölümünün "duygusal ve tutumsal durumları" (emotional or attitudinal states) ifade ettiğini belirten D. Biber vd. (2007, s. 362-363) gibi herhangi bir sınıflandırmaya gitmeyen araştırmacılar da mevcuttur.

Bununla beraber dünyadaki dil bilimi çalışmalarında gerek mental fiillerin gerekse mental fiillerin bir alt sınıfı olan duygu fiillerinin daha çok tamlayıcılarının semantik rolleri ve söz dizimsel ilişkileri ile incelendiği görülür. Söz gelimi fiilleri durum dil bilgisi çerçevesinde tematik roller açısından sınıflandıran R. E. Longacre'ın sınıflandırmasında mental fiillerin katılanları **deneyimci**, **içerik/hedef** olarak verilir (1976, s. 60).

Duygu fiilleri için “ruhsal/psikolojik fiiller”(psych-verbs/psychological verbs) adlandırmasını tercih eden A. Belletti ve L. Rizzi; psikolojik durumları ifade eden fiillerin, bir **deneyimci** (experiencer) - zihinsel durumu yaşayan birey- ve bir **konuya** (theme) -zihinsel durumun içeriği veya nesnesi- sahip olduğu yönünde standart bir varsayım bulunduğunu ifade eder ve İtalyancadaki duygu fiilleri için üç temel sınıftan bahseder:

1. Gianni teme questo. “Gianni fears this” (Gianni bundan korkar.)
2. Questo preoccupa Gianni. “this worries Gianni” (Bu Gianni’yi endişelendirir.)
3. a. A Gianni piace questo. “to Gianni pleases this” (Gianni buna memnun olur.)
3. b. Questo piace a Gianni. “this pleases to Gianni” (Bu Gianni’yi memnun eder.)

Belletti ve Rizzi, deneyimcinin nesne olduğu ikinci grubun deneyimcinin özne olduğu birinci gruptan türetilmiş belirgin bir tersine çevirme olduğunu ve bu çeşitliliğin İtalyancaya özgü olmadığını belirtir (1988, s. 291-292).

Mental fiillerin “psişik/ruhsal fiiller” (psych verbs) olarak da adlandırılabilenlerinden bahseden W. Croft, mental sürecin bu grubundaki fiiller için “duygu fiilleri” (emotion verbs) terimini kullanır. Croft, mental fiillerin katılanlarını **deneyimci** (experiencer) ve **uyarıcı** (stimulus) olarak verir ve bu katılanlar arasında çift taraflı bir ilişki olduğunu ifade eder. Bu ilişkide deneyimci dikkatini uyarıcıya yönlendirir, uyarıcı ise deneyimcinin zihinsel durumunda bir değişikliğe yol açar (1993, s. 55-56).

Duygu fiillerini *psikoloji fiilleri/psikolojik durum fiilleri* (psych-verbs/verbs of psychological state) terimleriyle veren B. Levin bu fiilleri kendi içerisinde “eğlendirme fiilleri” (amuse verbs), “beğenme fiilleri” (admire verbs), “şaşma fiilleri” (marvel verbs) ve “ilgi çekme fiilleri” (appeal verbs) olmak üzere dört sınıfa ayırır. Duygu fiillerinin tipik olarak iki üyesi bulunduğunu belirten Levin, bu iki üyenin semantik rolleri ile ilgili bir görüş birliği olmasa da bunların çoğu kez **deneyimci** ve **uyarıcı** olarak karakterize edildiğini ifade eder. Ayrıca bu dört sınıf geçişlilik-geçişsizlik bakımından ikiye ayrılır. *Etkile-* (affect), *rahatsız et-* (discomfort), *sevindir-* (delight) gibi fiillerden oluşan “eğlendirme fiilleri” ve *tap-* (adore), *zevk al-* (enjoy) gibi fiillerden meydana gelen “beğenme fiilleri” geçişli fiillerdir ve bunlar sayı olarak daha çoktur; *önemse-* (mind), *eğlen-* (revel) gibi fiillerin yer aldığı “şaşma” ve *şüphelen-* (niggle), *cezbet-* (appeal) gibi fiilleri kapsayan “ilgi çekme fiilleri” ise geçişsiz fiillerdir. “Eğlendirme fiilleri”; nesnesi duygunun deneyimcisi olan, öznesi ise psikolojik durumdaki değişimin sebebi olan fiillerdir. “Beğenme fiilleri”nde ve “şaşma fiilleri”nde ise deneyimci, özne konumundadır. “İlgi çekme fiilleri” sınıfındaki geçişsiz fiiller de uyarıcıyı özne konumunda bulundurur (Levin, 1993, s. 188-193).

Söz konusu fiiller için “etki” (affection) terimini tercih eden G. Lock, bu fiillerin sevme, hoşlanma, hayran olma, korkma, nefret etme, özleme gibi süreçleri içerdiğini belirtir. Araştırmacı, mental süreç cümlelerinin düşünen, gören, beğenen, isteyen vb. bir kişiyi temsil eden en az bir katılana sahip olduğunu belirtir. **Algılayan** (senser) olarak bilinen bu katılan her zaman canlı olmalıdır ve genellikle

insandır. Çoğu mental süreç cümlesinin ikinci bir katılanı da vardır. Bu katılan ise düşünülen, görülen, beğenilen, istenen vb. şeyi bildiren **algılanandır** (phenomenon) (1996, s. 104-105).

Fiilleri yapısalcı-işlevselci dil bilgisi kuramı doğrultusunda sınıflandıran R. D. Van Valin, mental fiillerin alt sınıfı olarak ele aldığı duygu (emotion) sürecinin katılanlarını **duygu sahibi** (emoter) ve **hedef** (target) olarak belirler (2004, s. 62-68).

Fransızcadaki duygu fiillerini inceleyen Y. Y. Mathieu, bu fiillerin cümlelerde iki çeşit anlam bilimsel yapı sergilediğini ifade eder: 1. *Paul irrites Marie.* (Paul Marie'yi kızdırır.) 2. *Marie hates Paul.* (Marie Paul'dan nefret eder.) Bu anlam bilimsel yapılar duyguya sahip olan kişinin (Marie), **deneyimcinin**, söz dizimindeki konumuna göre farklılık gösterir. İlk cümlede **deneyimci** nesnedir, özne (Paul) ise deneyimcinin duygusunun sebebidir. İkinci cümlede özne deneyimcidir ve Paul ise deneyimcinin hissini nesnesidir. Çalışmada ilk kategorideki fiiller “psikolojik fiiller” (psychological verbs) olarak adlandırılır ve “olumluluk” boyutu esas alınarak sınıflandırılır (Mathieu, 2005, s. 110).

Y. Isse, İngilizce ve Japoncadaki duygu fiillerini “psişik/ruhsal fiiller” (psych verbs) terimi ile ele alır ve bu fiillerin **deneyimci** (experiencer) ve **konu** (theme) olmak üzere iki farklı katılanı olduğunu belirtir. Isse bu çalışmasında Japonca duygu fiillerinin büyük kısmının “özne deneyimci” (subject experiencer) duygu fiilleri olarak kategorize edildiğini gözlemlemiştir. Japoncadaki bu durumun aksine İngilizcede ise “özne deneyimci” duygu fiillerinden daha fazla “nesne deneyimci” (object-experiencer) duygu fiili bulunur (Isse, 2008, s. 968-983).

“Psişik/ruhsal fiiller” (psych verbs) adlandırmasını tercih eden A. Fábregas vd., duygu fiilleri ile ilgili dil bilim literatüründeki en yaygın sınıflandırmaların katılan rolleri dil bilimsel fonksiyonlarla eşleştirdiğini vurgular. Fiillerin alt sınıflarını incelemenin kullanışlı bir yolunun bu yöntemden geçtiğini belirten Fábregas vd., İspanyolca da dâhil olmak üzere Romen dillerindeki duygu fiillerinin üyelerinin söz dizimsel iz düşümüne göre dört görünümü bulunduğunu ifade eder: a. özne deneyimci (subject experiencer), b. yönelme deneyimci (dative experiencer), c. yükleme deneyimci (accusative experiencer) ve d. *se-* biçimli özne deneyimci (*se-form subject experiencer*) (2012, s. 163-164).

M. A. K. Halliday, mental süreçlerde algılamının duygularla ilgili grubu için “duygu” (emotion) terimini kullanır, bu alt kategorinin yüklendiği anlamın ise “hissetme” (feeling) olduğunu belirtir. İşlevsel dil bilgisinde Halliday, mental fiiller için iki farklı katılan rolü sunar: **algılayan** (sensor) ve **algılanan** (phenomenon) (2014, s. 311).

Durum dil bilgisi, evrensel dil bilgisi, işlevsel dil bilgisi gibi farklı kuram temelli de olsa tüm bu dil bilimi çalışmalarındaki sınıflandırmalarda gerek duygu fiillerinin gerekse mental fiillerin taşıdıkları anlamların yanı sıra, fiilin cümlede yönetici konumunda bulunması kabulünden hareketle, söz dizimsel davranışları açısından da ele alındığı ve katılanlarının/tamlayıcılarının semantik rolleri ile incelendiği görülür.

3. Azerbaycan Türkçesinde duygu fiillerinin anlam bilimsel yapı görünimleri

Günümüzde fiilin sözlüksel anlamı ile (lexical semantic) söz dizimsel yapı arasında sıkı bir ilişki bulunduğu düşüncesi dil teorisi için önemli bir yaklaşım olarak kabul edilir ve bu yaklaşım üyelerin (arguments) söz dizimsel gerçekleştirilmesinin büyük ölçüde fiillerinin anlamından tahmin edilebilir olduğunu kabul eden pek çok dil bilgisi kuramına da yön verir (Levin ve Rappaport Hovav, 2005, s. 3-

4). Bu nedenle fiil gruplamalarında fiillerin bağlantılı oldukları üyeler ve bu üyelerin semantik rolleri ile tanımlanmasının daha anlamlı olacağı düşünülür (Fillmore, 2006, s. 375-376).

Fiiller ve üyeleri arasındaki ilişki; geleneksel dil bilgisi yaklaşımlarında durum ya da hâl, durum-tamlayıcı ilişkisi, bağlantısal dil bilgisi kuramında istem (valency), durum dil bilgisi kuramında durum (case), evrensel dil bilgisi kuramında üye yapısı (argument structure), işlevsel dil bilgisinde ise katılan (participants) kavramlarıyla karşılanır. Aslında tüm bu terimler ile aynı olgunun, bağlantısal dil bilgisi temelli istem kavramının üzerinde durulduğu söylenebilir.

Bir kavram olarak istem, L. Tesnière'in (1959) bağlantılı dil bilgisi kuramı ile ortaya çıkar (Aydın Özkan, 2018, s. 17). Tesnière, istemi bir fiilin sahip olduğu bağların sayısı olarak tanımlar (2015, s. 239). İstem niceliksel yönü kadar niteliksel ve semantik yönüyle de değerlendirilmesi gerektiği görüşü; araştırmacıları istemi çeşitli düzeylerde incelemeye sevk eder. Helbig ve Schenkel'in sınıflandırmasının istemi farklı düzeylerde inceleyen çalışmalar arasında en kapsamlı yaklaşım olduğu düşünülür. Bu sınıflandırmada istem; mantıksal istem, semantik istem ve söz dizimsel istem olmak üzere üç düzeyde ele alınır (Aydın Özkan, 2018, s. 110-112).

Helbig, mantıksal istemde (logical valency), mantıksal eylemler ve bu eylemlerle ilgili unsurlar arasındaki zihinsel ilişkilerin analiz edildiğini ifade eder. Örneğin yüzme eyleminin gerçekleşmesi yalnızca eylemi gerçekleştirecek bir kişi gerektirdiğinden *yüz-* (swim) fiilinin mantıksal yapısı, katılan adı verilen tek bir üyeden oluşur. Semantik istem (semantic valency), katılanların anlamsal özelliklerinin semantik durumlar (semantic cases) aracılığı ile belirlenmesidir. Söz dizimsel istem (syntactic valency) ise katılanların söz dizimsel davranışları, seçimli ya da zorunlu istemler olmalarıyla ilgilidir (Götz-Votteler, 2007, s. 37-38). Bu durumda aynı sınıftaki fiillerin anlam bilimsel yapısını betimlemek söz konusu fiillerin semantik istemlerini belirlemek ile mümkündür.

Semantik istemi belirlemek için araştırmacılar tarafından çeşitli semantik rol listeleri önerilmiştir. Dil bilimcilerin çoğu dil teorisinin sınırlı bir evrensel semantik roller listesi içermediğini öne sürse de üzerinde anlaşmaya varılmış tam bir liste bulunmamaktadır (Dowty, 1991, s. 548).

Gerek mental fiillerin gerekse mental fiillerin bir alt sınıfı olarak ele alınan duygu fiillerinin, bir önceki bölümde de üzerinde durulduğu gibi, dil bilimi çalışmalarında genellikle semantik rolleri **algılayan- algılanan, deneyimci-uyarıcı, deneyimci-içerik, deneyimci-konu** ya da **duygu sahibi-hedef** olan iki zorunlu istemli fiiller olarak ele alındığı görülür. Ancak Azerbaycan Türkçesinde kimi duygu fiilleri üç zorunlu istemlidir. Örneğin *sevdir-* “sevmesini sağlamak”⁵ fiili seven kişi, sevilen şey ve sevdiren şeyi karşılayan tamlayıcılar ile birlikte kullanılmalıdır. Bununla birlikte, incelemelerde de görüleceği üzere, iki zorunlu istemli duygu fiillerinin tamlayıcılarının da yüklendiği üç farklı semantik rol bulunur. Bu bakımdan C. J. Fillmore'un durum dil bilgisi çerçevesinde belirlediği, üç semantik rolden oluşan deneyim çerçevesi Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiilleri için daha uygun görünür.

Durum dil bilgisi, fiilleri durum çerçevelerine göre sınıflandırır ve Fillmore tarafından geliştirilmiştir. Fillmore, cümle türleri ve fiil sınıflandırmalarında, fiillerin ilişkili oldukları üyeler ve bu üyelerin semantik rolleri ile betimlenmesinin daha anlamlı olacağını belirtir (2006, s. 375-376). Mental süreçlerin deneyim çerçevesi (experience frame), bir bilişsel veya duygusal durum ya da olayın deneyimleyenini (**deneyimci** “experienter”), deneyimi tetikleyen algı veya olayı (**uyarıcı** “stimulus”)

⁵ Çalışmada yer alan duygu fiillerinin anlamları verilirken öncelikle fiillerin tarandığı *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti*'ndeki açıklamalar dikkate alınmıştır. Ancak sözlükte sadece karşılığı bulunan fiilleri açıklama ihtiyacı duyulduğunda Türk Dil Kurumunun internet sitesindeki *Güncel Türkçe Sözlük*'ten de faydalanılmıştır.

ve deneyimin içeriğini (**içerik** “content”) sunar. Deneyim durum çerçevelerinde “Kazayı hatırladım.” cümlesindeki gibi **deneyimci** (ben) ve **içerik** (kaza); “Gürültü bana kazayı hatırlattı.” cümlesindeki gibi **uyarıcı** (gürültü), **deneyimci** (ben) ve **içerik** (kaza) ve “Bu müzik beni rahatsız ediyor.” cümlesinde olduğu gibi **uyarıcı** (bu müzik) ve **deneyimci** (ben) yer alabilir (Fillmore, 2003, s. 471-472).

Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinin durum dil bilgisinin betimsel yaklaşımı esasında tamlayıcılarının semantik rolleri ile incelendiğinde beş tür anlam bilimsel yapı sergilediği söylenebilir:

1. Tek zorunlu tamlayıcısı **deneyimci** olan duygu fiilleri:

Bu grupta *açıl-* “rahatlamak, ferahlamak, sıkıntısı dağılmak”, *arxayınlaş-* “rahatlamak, sakinleşmek”, *boğul-* “azap çekmek, üzüntü içinde olmak”, *cinlän-* “çok kızmak”, *coş-* “1. coşmak, aşka gelmek, 2. çok kızgın olmak, hiddetlenmek”, *dalğalan-* “coşmak, heyecanlanmak”, *ärin-* “utanmak”, *färählän-* “ferahlamak, sıkıntısı dağılmak, sevinmek”, *hirsän-* “hırslanmak, çok kızmak”, *xoflan-* “korkuya kapılmak, vehmetmek”, *karıx-* “şaşakalmak”, *kövräl-* “müteessir olmak”, *qovrul-* “azap çekmek, ızdırap içinde olmak”, *näsälän-* “mutlu olmak, neşeli duruma gelmek, keyiflenmek”, *nisgillän-* “kederlenmek, dertlenmek”, *sıxıl-* “sıkılmak, utanıp çekinmek”, *sın-* “incinmek, kırılmak”, *toxta-* “sakinleşmek”, *urnux-* “telaşlanmak, endişelenmek”, *yüngüllüş-* “hafiflemek, acı, öfke, heyecan vb. duyguları yatışmak, rahatlamak”, *zövqlän-* “zevk duymak, hoşlanmak” gibi duygu fiilleri yer alır.

Bu fiillerin cümlelerinde (1), (2) ve (3). örneklerde olduğu gibi tek zorunlu tamlayıcı olan **deneyimci** özne konumundadır. Bununla birlikte bu gruptaki *hirsän-*, *xoflan-*, *karıx-*, *sın-* gibi fiillerin (3). örnekte de görüldüğü gibi **içerik** rolündeki tamlayıcıyı da seçimli istem olarak kabul edebildiği görülür:

(1) *Vaqif*_[Deneyimci]⁶ yağışdan sonra tәмizlänib, işıldayan otlara vä çiçäklärä baxıb zövqlänirdi. Y. V. Çämänzäminli. (ADİL, IV, s. 691). “Vâkıf yağmurdan sonra temizlenip işıldayan çimenlere ve çiçeklere bakıp zevkleniyordu.”

(2) [*Şiraslan*]_[Deneyimci] Dadaş Läləşovu görüb hirsändi, tez dönüb Ağbulaq kändindän çıxdı. S. Rähimov. (ADİL, II, s. 391). “Şiraslan, Dadaş Leleşov’u görüb hırslandı, hemen dönüp Ağbulak köyünden çıktı.”

(3) Ävväl-ävväl (o)_[Deneyimci] *avradına*(içerik) bärk hirsänmişdi, tapşırımışdı ki, heç kimin häyatına qarışmasın, bir dä evä yad adamları buraxmasın. R. Mäcid. (ANA, V, s. 338). “O, önce karısına çok kızdı, ona kimsenin hayatına karışmamasını ve yabancıların eve girmesine izin vermemesini söylemişti.”

2. Tek zorunlu tamlayıcısı **içerik** olan duygu fiilleri:

Bu grupta *bäyänil-* “beğenilmek, iyi veya güzel bulunarak hoşlanılmak”, *duyul-* “duyulmak, hissedilmek”, *sevil-* “sevgi duyulmak” gibi edilgen duygu fiilleri bulunur.

Bu edilgen duygu fiillerinin cümlelerinde (4). örnekte de olduğu gibi tek zorunlu tamlayıcı; sevilen, beğenilen vb. şeyleri bildiren **içeriktir** ve **içerik** cümlede özne konumundadır. Edilgenleştirilenin bir

⁶ Bu çalışmada örnek cümlelerdeki zorunlu tamlayıcıların semantik rolleri [Deneyimci], [Uyarıcı] vb. biçiminde köşeli ayraç içerisine, seçimli tamlayıcıların semantik rolleri ise (İçerik) biçiminde yay ayraç içerisine yazılmak suretiyle gösterilmiştir. Aşlında zorunlu istem olan ve bağlamsal sebeplerle cümlelerden çıkarılmış olan istemler ise, (3). örnekteki *hirsän-* fiilinin **deneyimci** semantik rolündeki tamlayıcısı gibi, cümleye yay ayraç içerisinde eklenerek gösterilmiştir.

neticesi olarak bu fiillerin cümlelerinde **deneyimci** rolündeki tamlayıcı cümleden çıkarılır ve **içerik** rolündeki tamlayıcı özne konumunu alır:

(4) Şähärä gäldiyim bir il deyildi, (**Män**)_[içerik] Sevildim... İnandım, sevdim (Vahabzadə, 2004, s. 215). “Şehre geleli bir yıl olmamıştı. Ben sevildim... İnandım, sevdim.”

3. Zorunlu tamlayıcıları **deneyimci** ve **içerik** olan duygu fiilleri:

Bu grubu *acı-* “1. başkasının uğradığı veya uğrayacağı kötü bir duruma üzülme, 2. pişmanlık duymak”, *bağlan-* “sevmek”, *bezik-* “bezemek, tekrarlanması ya da uzaması sebebiyle bir şeyden hoşlanmaz hâle gelmek”, *büyän-* “beğenmek, iyi veya güzel bularak hoşlanmak”, *çärlä-* “bezemek, usanmak”, *çimçiş-* “tiksinmek, bir şey, bir kimse vb.ni tiksindirici, aşağı, bayağı bularak ondan uzak durma duygusuna kapılmak”, *doy-* “bıkmak, usanmak”, *äzizlä-* “haddinden fazla sevmek, kutsallaştırmak”, *günülä-* “düşman, rakip gibi görmek”, *xoşla-* “hoşuna gitmek, hoş bulmak, hazzetmek”, *isin(iş)-* “bağlanmak”, *qısqa-* “kendinden üstün olanın üstünlüğünden rahatsızlık, acı duymak”, *mäftunlaş-* “hayran kalmak”, *öyräniş-* “ısınmak, bağlanmak”, *nifrätlän-* “nefret etmek”, *sev-* “1. sevgi ve bağlılık duymak, 2. birine gönül vermek, âşık olmak, 3. bir şeye düşkün olmak, bir şeyden çok hoşlanmak”, *soyu-* “soğumak, birine ya da bir şeye duyulan ilgi, sevgi, istek kalmamak”, *tapın-* “tapmak, çok sevmek”, *vurul-* “âşık olmak, sevmek”, *yadla(ş)-* “yabancılaşmak, soğumak, sevgisi, ilgisi azalmak” gibi iki zorunlu istemli duygu fiilleri oluşturur.

Tamlayıcılarının semantik rolü **deneyimci** ve **içerik** olan bu fiillerin cümlelerinde **deneyimci** özne konumundadır. Bu grupta yer alan *büyän-*, *äzizlä-*, *günülä-*, *xoşla-* ve *sev-* gibi duygu fiillerinin cümlelerinde (5). örnekte de olduğu gibi **içerik** semantik rolünü taşıyan tamlayıcı, yükleme durumundadır. Yükleme durumu taşıyan **içerik** semantik rolündeki bu tamlayıcılar tam olarak beğenilen, sevilen, kıskanılan vb.ni, bir başka ifade ile deneyimin içeriğini karşılar:

(5) **Ayna**_[Deneyimci] **Äbülfäzi**_[içerik] günülädiyi kimi, **Äbülfäz**_[Deneyimci] dä **onu**_[içerik] xoşlamardı. Ä. Väliyev. (ADİL, II, s. 315). “Ayna’nın Ebulfez’e düşmanlık beslediği gibi Ebulfez de ondan hoşlanmıyordu.”

Bununla birlikte *acı-*, *bağlan-*, *isin(iş)-*, *mäftunlaş-*, *öyräniş-*, *tapın-*, *vurul-*, *yadla(ş)-* fiillerinin cümlelerinde (6) ve (7). örnekte de görüldüğü gibi **içerik** semantik rolünü taşıyan tamlayıcı, yönelme durumundadır ve bu tamlayıcılar söz konusu duygunun yöneldiği hedef ya da duygusal sürecin meydana gelme sebebi olarak da yorumlanabilir:

(6) **Män**_[Deneyimci] **yazıq qızın väziyyätinä**_[içerik] häddindän artıq acıdım. (ADİL, I, s. 34). “Ben zavallı kızın durumuna haddinden fazla acıdım.”

(7) Yürüyür dağ aşağı orda çoban da däräyä; İştä mäftunlaşır **insan**_[Deneyimci] **bu gözäl mänzäräyä**_[içerik]. A. Sähhät. (ADİL, III, s. 319). “Çoban da dağdan vadiye doğru yürüyor; işte bu güzel manzaraya insan hayran kalıyor.”

(8) ve (9). örnekte de olduğu gibi *bezik-*, *çärlä-*, *çimçiş-*, *doy-*, *nifrätlän-*, *soyu-* fiillerinin cümlelerinde ise **içerik** semantik rolünü taşıyan tamlayıcı uzaklaşma durumunda görülür ve bu tamlayıcıların da duyguların kaynağı veya duygusal sürecin ortaya çıkma sebebi olarak yorumlanması mümkündür. Bu durumun, tüm bu fiillerin zorunlu istemi olan, yönelme ve uzaklaşma durumlarında görülen **içerik** rolündeki tamlayıcıları **uyarıcı** semantik rolüne yaklaştırdığı söylenebilir:

(8) Älyarov_[Deneyimci] sual-cavabdan_[İçerik] bezikmiş kimi ayağa durub, xalılarının üstündən asılmış şakillərə baxdı. M. Hüseyin. (ADİL, I, s. 261). “Elyarov soru ve cevaplardan bezmiş gibi ayağa kalkıp halılarının üstüne asılmış resimlere baktı.”

(9) [Äbülhäsänbäy:] ..Män_[Deneyimci] qızların bu adı vә ani sevişindän_[İçerik] olduqca nifrätlänirdim. M. S. Ordubadi. (ADİL, III, s. 488). “Ebulhasanbey — Ben kızların bu sıradan ve anlık sevgisinden oldukça nefret ediyordum.”

4. Zorunlu tamlayıcıları **uyarıcı** ve **deneyimci** olan duygu fiilleri:

Bu grupta *acılandır-* “kızdırmak”, *acıt-* “kalbini kırmak, incitmek”, *aç-* “sevindirmek, mutlu etmek”, *ayaqla-* “ruhen incitmek, azap vermek”, *cäsarätländir-* “cesaretlenmesini sağlamak”, *cırnat-* “kasten sinirlendirmek”, *çaşdır-* “şaşırtmasına sebep olmak”, *çäk-* “cezbetmek, kendine bağlamak, etkilemek”, *dağla-* “üzüntü ve keder vermek”, *dähşätländir-* “dehşete düşürmek”, *did-* “incitmek, ruhen acı çektirmek, üzme”, *döyükdür-* “şaşırtmak”, *öz-* “manevi acı çektirmek, üzme”, *färähländir-* “ferahlatmak”, *havalandır-* “neşelendirmek”, *heyrätländir-* “hayrete düşürmek”, *hürküt-* “korkutmak”, *xırpala-* “üzme, sıkıntı vermek”, *qeyzländir-* “öfkelenmek”, *ovundur-* “acısını hafifletmek”, *pisikdir-* “korkutmak”, *riqätländir-* “üzme”, *ruhlandır-* “yüreklenmek”, *sarsıt-* “çok etkilemek, üzme”, *sehrälä-* “büyülemek, çekiciliği ile etkisi altına almak”, *säksändir-* “korkutmak”, *sıx-* “sıkıntı vermek, üzme”, *şadlandır-* “mutlu etmek”, *tängişdir-* “sinirlendirmek”, *toxun-* “kötü etkilemek, duygulandırmak”, *tut-* “dokunmak, kötü etkilenmek”, *yarala-* “kalbini kırmak, incitmek”, gibi fiiller bulunur. Bu fiillerin cümlelerinde sürecin meydana gelmesine sebep olan **uyarıcı** özne konumundadır.

Bu grupta yer alan fiillerin büyük kısmı *acılandır-*, *acıt-*, *cäsarätländir-*, *cırnat-*, *çaşdır-*, *dähşätländir-*, *döyükdür-*, *färähländir-*, *havalandır-*, *heyrätländir-*, *hürküt-*, *qeyzländir-*, *ovundur-*, *pisikdir-*, *riqätländir-*, *ruhlandır-*, *säksändir-*, *şadlandır-*, *tängişdir-* gibi ettirgen fiillerdir. (10) ve (11). örneklerde de görüldüğü gibi ettirgenleştirmenin neticesinde bu fiillerin cümlelerinde sürecin başlamasına sebep olan **uyarıcı** cümlede yer alır ve özne konumuna yerleşir; böylece deneyimcinin de fiil ile dil bilgisel ilişkisi değişir:

(10) Al-älvan çiçäklär_[Uyarıcı] öz gözällikläri ilä cümläni_[Deneyimci] färähländirir idi. Mäktäb. (ADİL, II, s. 184). “Rengârenk çiçekler güzellikleriyle herkesi ferahlatıyordu.”

(11) Mäktub_[Uyarıcı] Hacıni_[Deneyimci] häddindän artıq şadlandırdı. S. Ordubadi. (ADİL, IV, s. 181). “Mektup, Hacı'yi haddinden fazla mutlu etti.”

Bu grupta yer alan *aç-*, *ayaqla-*, *çäk-*, *dağla-*, *did-*, *öz-*, *xırpala-*, *sehrälä-*, *sıx-*, *toxun-*, *tut-*, *yarala-* gibi fiiller ise biçim birimsel bir ettirgenlik işareti taşımamakla birlikte semantik istem yapıları ile mental sürecin başlatıcısını bildirir ve ettirgen bir anlam taşırlar:

(12) Xüsusän täyyarä meydançası haqqındakı mälumat_[Uyarıcı] mäni_[Deneyimci] açdı. M. Hüseyin. (ADİL, I, s. 42). “Özellikle havaalanı ile ilgili haber beni sevindirdi.”

(13) Bu sual_[Uyarıcı] şäfqät bacısına_[Deneyimci] toxundu. Ä. Sadıq. (ADİL, IV, s. 350). “Bu soru hemşireye dokundu.”

(14) Hümmätیارlarä Mädädin söhbäti_[Uyarıcı] Xanpäriini_[Deneyimci] bärk tutmuşdu. Ä. Väliyev. (ADİL, IV, s. 381). “Himmetyar ile Medet'in sohbeti Hanperi'ye çok dokunmuştu.”

5. Zorunlu tamlayıcıları **uyarıcı**, **deneyimci** ve **içerik** olan duygu fiilleri:

Bu grupta yer alan *bâyandır*- “beğendirmek, beğenilmesini, hoş görünmesini sağlamak”, *ısındır*- “ısındırmak, birinin bir şeye bağlanmasını sağlamak”, *soyut*- “soğutmak, sevgisini ve ilgisini azaltmak ya da yok etmek” vb. ettirgen duygu fiilleri, deneyim çerçevelerinde **uyarıcı**, **deneyimci** ve **içerik** rollerindeki tamlayıcıların üçünü de zorunlu istem olarak bulundurur. (15) ve (16). örneklerde de olduğu gibi bu fiillerin cümlelerinde de ettirgenleştirmenin bir sonucu olarak **uyarıcı** rolündeki tamlayıcı, özne konumunda yer alır:

(15) *Bu* *çığış*_[Uyarıcı] *onu*_[İçerik] *här käsä* tanıdacaq, *onu* cämiyyätä çıxaracaq, *här käsä*_[Deneyimci] *bâyandır*cäkdä. (Cabbarlı, 2005, s. 248). “Bu gösteri onu herkese tanıttir, cemiyetin karşısına çıkaracak, herkese beğendirecekti.”

(16) *Sonra gündän-günä divanäsär etdin mäni sän; Mäktäbimdän*_[İçerik] *soyudub därbädär etdin mäni*_[Deneyimci] *sän*_[Uyarıcı]. A. *Sähhät*. (ADİL, IV, s. 143). “Sonra günden güne delirttin beni sen, mektebimden soğutup derbeder ettin beni sen.”

Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinin sergilediği bu anlam bilimsel yapıların dışında bir de yalnızca *bäslä*- “beslemek, duymak, hissetmek, bir duyguyu gönülde yaşatmak” ve bu fiilin edilgen biçimi olan *bäslän*- fiillerinde görülen anlam bilimsel yapılardan da bahsetmek gerekir. Kimi fiillerin cümlelerinde aynı semantik rolü üstlenen birden fazla tamlayıcı yer alabilir. Bu durum söz konusu süreçlerin aynı semantik rolü taşıyan iki tamlayıcı gerektirmesinden ileri gelmektedir. *Bäslä*- fiilinin de (17). örnekte görüldüğü gibi zorunlu istemlerinden ikisi **içerik** semantik rolündedir. *Bäslän*- fiilinin cümlelerinde ise (18). örnekteki gibi edilgenleştirme ile **deneyimci** rol cümleden çıkarılır ve yalnızca **içerik** semantik rolünü taşıyan iki tamlayıcı zorunlu istem olarak kalır:

(17) *Hikmät*_[Deneyimci] *belä söhbätlärä*_[İçerik] *sonsuz nifrät*_[İçerik] *bäslämäkdä* haqlı idi. (Anar, 2003, s. 152). “Hikmet böyle sohbetlere sonsuz nefret beslemekte haklıydı.”

(18) *Belä söhbätlärä*_[İçerik] *sonsuz nifrät*_[İçerik] *bäslänir*. “Böyle sohbetlere sonsuz nefret beslenir.”

4. Sonuç

Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti'nde madde başı olarak yer alan 318 fiil 343 anlam değişkesi ile mental fiillerin bir alt sınıfı olan duygu fiilleri içerisinde değerlendirilebilir. Azerbaycan Türkçesindeki mental fiillerin önemli bir kısmının duygusal süreci karşıladığı görülür. Bu durum duygusal sürecin oldukça çeşitli özellikler taşıyan, karmaşık bir niteliğe sahip olması ile ilişkilendirilebilir. Azerbaycan Türkçesinde de bu kompleks sürecin dikkate şayan bir çeşitlilikte karşılandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu çalışmanın kapsamı gereği ele alınamayan Azerbaycan Türkçesindeki duygusal süreçleri ifade eden birleşik fiiller ile ilgili yapılacak incelemeler hem bu çeşitliliğin ortaya konmasına hem de mental fiil çalışmalarına önemli katkıda bulunacaktır.

Azerbaycan Türkçesinde tespit edilen duygu fiilleri bir, iki ya da üç zorunlu istemlidir. Duygu fiillerinin temel tamlayıcıları, algılayıcıyı bildiren **deneyimci**, algılananı bildiren **içerik** ve algılama sürecinin ortaya çıkmasına neden olan **uyarıcı**dır. Kimi duygu fiillerinde **içerik** rolündeki tamlayıcının duygusal sürecin konusu olmakla birlikte duygunun hedefi, kaynağı veya duygusal sürecin sebebi olarak da yorumlanabileceği görülmüştür. Azerbaycan Türkçesinde tespit edilen duygu fiillerinin söz konusu semantik rollerden meydana gelen beş farklı anlam bilimsel yapı sergilediği tespit edilmiştir. Bu anlam

bilimsel yapılar 1. **deneyimci + mental süreç**, 2. **içerik + mental süreç**, 3. **deneyimci + içerik + mental süreç**, 4. **uyarıcı + deneyimci + mental süreç**, 5. **uyarıcı + deneyimci + içerik + mental süreç** biçimindedir. Azerbaycan Türkçesindeki duygu fiillerinde en sık görülen anlam bilimsel yapılar sırasıyla **deneyimci + mental süreç** ve **uyarıcı + deneyimci + mental süreç** yapılarıdır.

Doğrudan gözlenemeyen duygusal dünyayı anlamann önemli bir yolunun duygu ifadelerini incelemek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan duygusal süreçlerin çeşitli türlerinin hangi duygu fiilleri tarafından karşılandığını ve çok anlamlı duygu fiillerinin farklı anlamları ile bu süreçlerden hangisini işaret ettiğini tespit eden tematik incelemeler oldukça önemlidir. Ancak aynı süreçleri ifade eden fiillerin anlam bilimsel yapıları ile betimlenmesi söz konusu fiil sınıfının sınırlarının daha net çizilmesini sağlayacaktır. Bu çalışmada aynı zamanda Azerbaycan Türkçesinde tespit edilen duygu fiilleri için anlam bilimsel yapılarına göre yeni bir sınıflandırma önerisi de sunulmuştur. Duygu fiillerinin anlam bilimsel niteliklerini betimleyen bu incelemenin, fiil sınıflandırma çalışmalarının yanı sıra sözlük bilimi, sözcük bilimi, söz dizimi ve Azerbaycan Türkçesinin öğretimi gibi alanlara da fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar, E. (2019). Codex Cumanicus'ta Bulunan Mental Fiillerin Günümüz Anadolu Ağzlarındaki Kullanımları Üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8/3, 1276-1292.
- ADİL = Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nəsimi Adına Dilçilik İnstitutu (2006). *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lüğəti*. Bakı: Şərq-Qərb.
- ANA = *Azərbaycan Nəsr Antologiyası, V Cild.* (2006). Bakı: Şərq-Qərb.
- Anar. (2003). *Əsərlər, I Cild*. Bakı: Nurlan.
- Argunşah, M., Boz, F. (2022). 15. Yüzyıl Anadolu Türkçesinde Negatif Temel Duygu Fiilleri. *International Journal of Humanities and Education*, 8/17, 190-207.
- Aydın Özkan, I. (2018). *Evrensel Dilbilgisi ve Türkçede İstem*. Ankara: Gece Akademi.
- Aydoğmuş, E. (2021). Özbek Türkçesinde mental fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 135-151.
- Bayraktar, F. S. (2017). Bulgarca Sözlüğünde Yer Alan Türkçe Mental Fiiller Üzerine. *XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı (25-28 Eylül 2017, Bükreş, Romanya) Bildiri Kitabı*, 458-466.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E. (2007). *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Bilgin Aksoy, G. (2021). *Azerbaycan Türkçesinde Mental Fiiller* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Biray, N. (2007). Kazak Şivesi ve Denizli Ağzında Kök Haldeki Benzer İdrak Fiillerinde Anlam Farklılaşmaları. *Uluslararası Denizli ve Çevresi Tarih ve Kültür Sempozyumu (6-7-8- Eylül 2006) Bildiriler II*, Denizli, 307-314.
- Belletti, A., Rizzi L. (1988). Psych-Verbs and θ -Theory. *Natural Language & Linguistic Theory*, 6/3, 291-352.
- Cabbarlı, C. (2005). *Əsərləri, I Cild*. Bakı: Şərq-Qərb.
- Croft, W. (1993). Case Marking and The Semantics of Mental Verbs. *Semantics and The Lexicon* (Ed. J. Pustejovsky) Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 55-72.
- Çelik, T. (2021). *Risale-i Kudsiyye'de Mental Fiiller ve Dizin* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Doğan, N. (2017). Türkçe Fiillerin Anlam Bilimsel Sınıfları. *I. Uluslararası Dil ve Edebiyatta Modernleşme ve Gelenek Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Karabük: Karabük Üniversitesi Yayınları, 223-252.
- Dolati Darabadi, M. (2018). Nehcü'l Feradis'te Mental Fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3/1, 85-113.
- Dowty, D. (1991). Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, 67/3, 547-619.
- e-GTS = TÜRK DİL KURUMU (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 27.06.2022)
- Erdem, M. (2004). Türkmen Türkçesinde Mental Fiillerin "İstem"e Göre Anlam Değişimleri. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (20-26 Eylül 2004)*, Ankara: TDK Yayınları, 939-949.
- Erdem, M. (2016). Türkçede Fiiller ve Sınıflandırma Sorunları. *Turkish Studies*, 11/20, 185-200.
- Fábregas, A., Marín, R., McNally L. (2012). From Psych Verbs to Nouns. *Telicity, Change, and State: A Cross-Categorial View of Event Structure* (Ed. V. Demonte and L. McNally), Oxford: Oxford University Press, 162-184.
- Fakirullahoğlu, M. A. İ. (2016). *Kırgız Türkçesinde Duygu Fiilleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fillmore, C. J. (2003). Valency and Semantic Roles: the Concept of Deep Structure Case. *Dependenz und Valenz - Dependency and Valency: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung - An International Handbook of Contemporary Research*, 1/1, Halbband. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 457-475.
- Fillmore, C. J. (2006). Frame Semantics. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 373-400.
- Goleman, D. (2021). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Götz-Votteler, K. (2007). Describing Semantic Valency. *Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 37-49.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York: Routledge.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Isse, Y. (2008). On Psych Verbs in English and Japanese. *Fukuoka University Review of Literature and Humanities*, 39/4, 967-984.
- İbe, P. (2004a). *Psych Verbs in Turkish: A Structural And Semantic Analysis* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- İbe, P. (2004b). Türkçe Ruh Durumu Eylemleri İçin Bir Sınıflama Önerisi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1/1, 35-45.
- İlter, E. (2019). *Karahanlı Türkçesinde Duygu Fiilleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, L., Oatley, K. (1989). The Language of Emotions: An Analysis of A Semantic Field. *Cognition & Emotion*, 3/2, 81-123.
- Kalkan, N. (2016). Başkurt Türkçesinde Mental Fiiller. *Actual Problems of Turkic Studies*, St. Petersburg, 177-186.
- Kuliev, G. K. (1992). *Semantika Glagolov v Tyurkskih Yazıkah*. Bakı: Akademiya Nauk Azerbaydjana Institut Yazıkoznaniya imeni Nasimi.
- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Levin, B., Rappaport Hovav, M. (2005). *Argument Realization*. New York: Cambridge University Press.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar An Introduction for Second Language Teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Longacre, R. E. (1976). *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: The Peter De Ridder Press.
- Mathieu, Y. Y. (2005). A Computational Semantic Lexicon of French Verbs of Emotion. *Computing Affect And Attitude In Text: Theory And Applications*. Dordrecht: Springer, 109-124.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1/3, 232-242.
- Özeren, M., Alan, İ. (2018). Kırgız Türkçesinde Mental Fiiller. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 61, 203-224.
- Öztürk, S. (2015). Saltuk-Nâme'de Mental Fiiller. 2. *Uluslararası Sarı Saltuk Gazi Sempozyumu - Bildiriler*, 323-340.
- Sandalyeci, S. (2016). Bir Eski Anadolu Türkçesi Metni Olan Şeyyat Hamza'nın Yüsun U Zeliha Mesnevisinde Mental Fiiller. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6/12, 157-171.
- Seçkin, K. (2014). Mental Fiiller Bağlamında Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı. VI. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, II. Cilt*, Bursa, 921-929.
- Seçkin, K. (2020). *Eski Türkçe Metinlerden Örneklerle Mental Fiil Teorisi*. Konya: Palet Yayınları.
- Soydan, S. (2018). Tarama Sözlüğünün İlk İki Cildindeki Duygu Fiilleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 13/5, 471-493.
- Soydan, S., Özkan Şen, A. (2019). Kutadgu Bilig'deki Bazı Duygu Fiilleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kapsosbil Sempozyum Özel Sayı*, 1/2, 27-32.
- Soydan, S., Özkan Şen, A. (2021). Kutadgu Bilig'de Tespit Edilen Bazı Duygu Fiilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6/1, 247-257.
- Şahin, S. (2012a). *Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S. (2012b). Mental Fiil Kavramı ve Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/4, 45-62.
- Şahin, S. (2013). Eski Türkçede Duygu Fiilleri. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı II*, 341-349.
- Tesnière, L. (2015). *Elements of Structural Syntax*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vahabzadä, B. (2004). *Seçilmiş Äsârläri, II Cild*. Bakı: Öndär Nâşriyyat.
- Van Valin, R. D. (2004). Semantic Macroroles in Role and Reference Grammar. *Semantische Rollen* (Ed. Rolf Kailuweit and Martin Hummel), Germany: Gunter Narr Verlag Tübingen, 62-82.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2/1, 17-51.
- Yaylagül, Ö. (2010). Türkiye Türkçesinde Duygu Fiilleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7/4, 100-111.
- Yegin, A. (2019). Mental Fiil Kavramı ve Şeyyâd Hamza'nın Yüsun u Zelihâ Mesnevisinde Mental Fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4/1, 51-74.
- Yıldız, H. (2016). *Eski Uygurcada Mental Fiiller* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, H. (2020). Eski Uygurcada Mental Fiiller Arası Geçişler Üzerine Notlar. *Gazi Türkiyat*, 26, 105-125.

7. Cumhuriyet dönemi Türk dili politikaları

Özlem BAŞ¹

Fahri TEMİZYÜREK²

APA: Baş, Ö. & Temizyürek, F. (2022). Cumhuriyet dönemi Türk dili politikaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 88-100. DOI: 10.29000/rumelide.1164037.

Öz

Devletin varlığını devam ettirebilmesi için gerekli unsurların başında dil gelmektedir. Bu nedenle devletlerin izledikleri dil politikası ve planlanması onları uluslararası arenada da etkin kılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dili Türkçedir ve Türk milletinin köklü tarihine dayalı olarak Türkçe her dönemde varlığını korumuş ve sürdürmüştür. Şüphesiz Türkçenin dünya dilleri arasında hak ettiği değeri görmesinin ve varlığının teminatı olarak Atatürk'ün kurduğu Türk Dil Kurumu 1932 tarihinden bu yana bu konuda çalışmalar yürütmektedir. Devletin dille ilgili politikalarında yumuşak güç olarak kullandığı diplomatik kuruluşların da özellikle dil öğretimi açısından çok önemli payı vardır. Bu bağlamda Maarif Vakfı, Türk Devletleri Teşkilatı, Türksöy, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkmen ve Yunus Emre Enstitüsü bu kuruluşların önde gelenleridir. Devlet bir yandan diplomatik kuruluşlarla Türkçenin ana dil ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretimini planlarken hazırlanan stratejik planlar, şura kararları ve on birinci kalkınma planının da bu konuya verdiği önemi maddeler hâlinde ortaya koymuştur. Günümüzde dünyada önemli bir konuşur sayısına ve prestije sahip olan Türkçe, bilim dili olma yolunda engelleri aşmaya çalışmaktadır. Bu konudaki en önemli ön koşul ise toplumun kendi dilini başka dillerden aşağı görmeyeceği ve her daim diline sahip çıkacağı kuşaklar yetiştirmekten geçmektedir. 19. yüzyıldan bu tarafa saltanattan cumhuriyete gittikçe artan bir dozda devlet ve dil arasındaki bağ sıkılaşmış ve bilhassa Cumhuriyet döneminde modern bir şekle sokulmuş olan devletin dil ile ilgili hassasiyeti en üst dereceye çıkmıştır. Böylece devlet eliyle gerçekleştirilen modernleşmenin kültürel, siyasi ve bilimsel tarafını güçlendirmek ve toplumsal birlikteliği güçlendirerek geleceğe daha emin adımlarla yürüme kararlılığının en önemli aracı neredeyse dil olmuştur.

Anahtar kelimeler: devlet, politika, Türk dili, ana dil, bilim dili

Turkish language policies in the Republican era

Abstract

For the survival of the state one of the main elements required is language. The language policy and planning followed by states make them effective in the international arena. The language of the State of the Republic of Turkey is Turkish, and based on the deep-rooted history of the Turkish nation, Turkish has maintained its existence in every period. The Turkish Language Institution, founded by Atatürk, undoubtedly has been working to establish the well-deserved value of Turkish language among the world languages and to maintain its existence since 1932. Diplomatic

¹ 1. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozlembas@hacettepe.edu.tr (Ankara, Türkiye), ORCID ID : 0000-0002-0716-103X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164037]

² 2. Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, fahri@gazi.edu.tr (Ankara, Türkiye), ORCID ID : 0000-0002-0497-1045.

institutions, Organization of Turkic States, Türsoy, Turknep, Presidency for Turks Abroad and Related Communities, Yunus Emre Institute, Maarif Foundation are the leading ones among these institutions. While the state was planning the teaching of Turkish both as a native tongue and as a foreign language with diplomatic institutions, the strategic plans prepared, council decisions and the eleventh development plan also clearly demonstrated the importance given to this issue. Today, Turkish, is trying to overcome the obstacles on the way to becoming the language of science. The most important prerequisite in this regard is to raise generations in which the society will not consider their language inferior to other languages and will always protect their language. Since the 19th century, from the sultanate to the republic, the bond between the state and the language has been tightened with an increasing dose, and the sensitivity of the state, which has been put into a modern form in the Republican era, has reached the highest level. Thus, language has become almost the most important tool of the determination to take firm steps towards the future by strengthening the cultural, political and scientific aspects of the modernization carried out by the state and by strengthening social cohesion.

Keywords: State, policy, Turkish Language, Mother Tongue, Language of Science

Giriş

1-Türk dili

Devlet esas itibarıyla vatan ve ülke gibi adlar altındaki bir coğrafyada birlikte yaşayan insanların egemenlik ve hukuk temelinde oluşturduğu bir organizasyondur. Devlet milletin teşekkül ettirdiği bir yapıdır. Millet de belirli kültürel ve tarihi özelliklere sahip olan insanların meydana getirdiği bir yapıdır ve bu yapıyı oluşturan bireyleri bir arada tutan ve sürekliliği sağlayan ise dildir. Avrupa'da bilhassa Aydınlanma Çağı'nı takip eden dönemde devletin, çağının ruhuna uygun ve bireyi daha fazla dikkate alan bir dönüşüm içerisine girmesi, ulus-devlet dönüşümleri, devlet-eğitim ve dil arasındaki münasebetin daha koyu bir hale geldiği anlaşılmaktadır. Ulus-devlet oluşumlarından önce de devlet ve dil arasındaki bağın daima var olduğunu ancak çok görünür olmadığını kabul etmek gerekir. Karamanoğlu Mehmet Bey'in bir devlet siyaseti olarak Türkçe üzerinde oluşturmuş olduğu hassasiyet ise aslında var olanın nadir de olsa dışı vurumu olarak görülmelidir.

Devletin sürekliliğini sağlayan da toplumun konuştuğu dil olduğundan dil sadece insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olmayıp öte yandan bir devletin düzeni sağlamada kullandığı araçlardan biridir. Devlet düzeninin sağlanması iletişimi mümkün olan bir toplumsal denetim gerektirir. Bu bağlamda devletin resmi dilinin halk tarafından konuşulan dille ilişkisi çok önemlidir (Elmacı, 2016: 14). Türkçe jeo-coğrafik bakımdan bir Avrasya dili, tipolojik bakımdan ise diğer dünya dillerinden farklı olarak bitişimli bir yapıda dildir. Altay dilleri ailesine mensup genel anlamı bir Türkçe kelimesi söz konusudur ki tüm Avrasya Türk toplulukları tarafından Ortak Türk Dili'nin adıdır (Mahmut, 1999:690-691). Devlet; gücünü ve bağımsızlığını simgeleyecek kendi fonksiyonlarını işe koşacak bir üst dil belirler (Eker, 2007:129). Bu bağlamda her devletin dille ilgili bir politikası ve planlaması bulunmaktadır. Dil politikası dille ilgili plan, program, kanun, düzenleme, kurallar ve amaçların ilan edilmesini içerirken dil planlaması ise dille ilgili planların uygulamaya konmasıdır (Gökdayı, 2017:52). Bu planlama startajileri makro ve mikro boyutta ele alınırsa. Makro planda cumhuriyetin temel değerleri korunurken mikro planda halkın dili kullanımı hedef alınmıştır. Böylece devlet kamudan özel alanlara Türk dilinin etkili kullanılmasını sağlamaktadır (Eker, 2007:132).

Türk tarihi sürecinde Göktürk döneminde Türkçe ifadesinin geçmediği fakat Türk bodunu ifadesinin kullanıldığı Uygurlarda ise 'Tohri' dilinden Türk diline çevrilmiş kayıtlar bulunduğu bilinmektedir (Ercilasun, 1999: 387). X. yüzyıl Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle kültürel yaşamlarında önemli bir dönem başlatır ki bu dönemde İslam dünyasına daha fazla yaklaşmanın kaçınılmaz bir gereği olarak Türkçe Arapça ve Farsça'nın etkisinde kalmıştır. Karahanlı, Selçuklu ve Memlük devletleri ilk Müslüman Türk devletleridir (Ateş, 2011: 30). Karahanlı devri eserlerinde de Türkçeye ilgili kayıtlar bulunmakla beraber Kaşgarlı Mahmut'un Arapça yazdığı eseri *Kitabü Divanı Lugat't-Türk'* tür ve yazmanın beşinci sayfasında Türkçe "et-Türkiye" şeklinde geçmektedir yani Türkçe demektir (Ercilasun, 1999: 389). Türk dili tarihsel süreçte Anadolu siyasi tarihi ile ilişkili olarak Selçuklu Türkçesi dönemi daha sonra Eski Anadolu Türkçesi veya Eski Türkiye Türkçesi sonra Osmanlı Türkçesi ve Türkiye Türkçesi dönemlerine ayrılmaktadır (Korkmaz, 2007:507). Eski Anadolu Türkçesi XI. yüzyıl sonrası Orta Asya dışındaki coğrafyalarda kurulup gelişen devletlerin yazı dillerinden biridir. XII. yüzyılda Mevlâna, Sultan Velet, Hoca Dehhani, Şeyyat Hamza, Ahmet Fakih divan şiirinin ilk örneklerini verirken halk şiiri de Yunus Emre'yi yetiştirmiştir (Ateş, 2011:32). XIII. yüzyıldan başlayarak Azerbaycan, Anadolu ve Balkanlarda Batı Türkçesiyle meydana getirilen eserlerde Türkçe adıyla ilgili pek çok kaynak vardır. IX. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar da Batı Türkçesiyle yazılmış eserlerde Türkçe daima 'Türki' (Türkçe) ve Türk dili olarak geçmektedir (Ercilasun, 1999: 393). XX. yüzyılın başlarına dek Osmanlıca edebiyat dili olarak yaşamıştır ve Osmanlıca, aydınların dili olurken, halkın ve halk arasından çıkan şair ve ozanların dili Türkçe olarak kalmıştır. Tanzimat ve Servet-i Fünun dönemlerinde de edebiyat dilinde deyiş bakımından fark görülse de dil gene Osmanlıcadır (Ateş, 2011:33-34).

Türkçenin tarihsel gelişimi sürecinde Türk Devleti'nin ilk anayasası olan 1876 Anayasası'nın birkaç maddesi bu konuda önemli kararları içermektedir.

18. Madde: "*Tebaayı Osmaniye'nin, hizmet-i devletde istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır.*" maddesi Türkçenin devletin resmî dili olduğunu açıkça belirtir. Aynı anayasanın 57. Maddesi müzakerelerin "lisan-ı Turki üzere cereyan edeceğini, 68. Maddesi ise "Türkçe bilmeyenlerin meb'us olmayacağını ifade eder. (Ercilasun, 1999:401).

Her toplumda insanları birbirine kenetleyen ve ortak amaçlar çerçevesinde birleşmelerini sağlayan dil bu yönüyle toplumsal bir kurumdur ve dil ile kültür ilişkisinde bu durum somut olarak görülür. Toplumun kültürü diline yansır böylece dil ile varlığını sürdürür (Özkırımlı, 2007:23). Aslında Osmanlıca, Osmanlı Devleti döneminde önem kazanmış olsa bile kültürel birikim açısından Osmanlı Devlet geleneğinin Türkçeye ve Türk kültürüne ciddi katkıları olmuştur. Devletlerin tarihsel süreç boyunca birbirine bıraktığı miras ayrı düşünülmemeli ve kendi koşulları içinde ele alınmalıdır. Her devlet her örgüt varlık sebebini anlamlandıran ve kendisini destekleyen fikirler doğrultusunda hareket eder (Şendeniz, 2014: 308). "Dil" ve "eğitim" ise ulus devlet anlayışının tam olarak özünü oluşturmaktadır ki kültür açısından devletlerin devamını garanti ederler (Eren, 2018: 230).

Osmanlı Devleti, IX. yüzyılda çok unsurlu-çok dilli devlet yapısını sürdürmekte tıkanmış ve ulus devlet olma yolunda sıkıntılar yaşamıştır. Osmanlı kimliği ve vatandaşlığı üzerinden sağlanmaya çalışılmış olan toplumu bütünleştirme yolunda Türkçe, devletin ortak kamusal iletişim dili olarak belirlenmiştir (Demirci, 2008). Bu tarihsel süreçte gazete yayıncılığının başlaması, modern eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve yönetiminin merkezileşmesi gibi gelişmelerle birlikte Türkçede sadeleşmeyi gündeme getirmiştir. Elbette bu gelişmeler halkın konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkı azaltmış ve İstanbul lehçesi ulusal dilin temel formunu almıştır (Özyurt, 2004:155). 1876 Anayasası'nda resmî dil olarak kabul edilen Türkçenin devletin devamlılığı esastır ilkesine bağlı olarak Cumhuriyet döneminde devletin

müdahale ettiği öncelikli bir konu olmuştur. Cumhuriyet'in ilk on beş yılında dil meselesi iki ana kola ayrılırsa bu iki kol; Harf Devrimi ve Dil Reformudur (Özcan Gönülal, 2012:59). Dil politikaları ve politikalara yön veren çalışmalar Atatürk döneminde "Dil Kurultayları" aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kurultaylar TDK'nin önderliğinde gerçekleştirilerek dil konusunda kararların alındığı bilimsel toplantılar olmuştur (Elmacı, 2016:225).

Rönesans döneminde ortaya çıkan dil akademileri özellikle dil araştırmaları ve insanların kelime hazinesinin gelişimi üzerine odaklanmıştır; Batıda'ki dil akademilerine benzer olarak da Türk Dil Kurumunun (1932) faaliyete geçmesiyle resmî olarak Türk Dil Reformu başlamıştır (Özcan Gönülal, 2012:254). Atatürk 12 Temmuz 1932 tarihinden itibaren Türk Dil Kurumunun kurucusu ve koruyucu başkanı olarak Türk Dil Kurumu ile yakından ilgilenmiştir (Tan, 2011: 15). 1930'lu yılların ilk yarısında Atatürk'ün üzerinde durduğu Güneş Dil Teorisi dilde sadeleşme hareketinin yol açtığı sorunların önüne geçmekte işlevsel rol oynamıştır (Şendeniz, 2014:307). Güneş Dil Teorisi'ne göre Türk dilinin Türkçe kelimelerinin kendine göre bir oluş tarzı ve sistemi vardır. Bu teşekkül sistemine uyan kelimeler Türkçedir. Eğer Güneş Dil Teorisi'nin formüllerine göre bir kelimenin Türkçe olduğu anlaşılırsa dilimiz ve kültürümüz için ihtiyaç duyulduğu takdirde hangi dilde olursa olsun kelime alınmalıdır (Korkmaz vd., 1997:555-556).

Devlette devamlılık çok büyük önem taşır ve dil, bu devamlılığı sağlamada en temel unsurdur. Bu nedenle 1924 Anayasa'sının da 1876 Anayasa'nın devamı olduğu aşağıdaki dille ilgili maddelerinden anlaşılmalıdır.

1924 Anayasası

Madde 1.- Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir.

Madde 2.- (Özgün hali) Türkiye Devletinin dini, Dini İşlâmdır; resmî dili Türkçedir; makarrı Ankara şehridir.

Madde 2.- (İlk Değişiklik: 10/4/1928 - 1222 S. Kanun/md. 1)

Türkiye Devletinin resmî dili Türkçedir; makarrı Ankara şehridir.

Madde 2.- (Son Değişiklik: 5/2/1937 - 3115 S. Kanun/md. 1)

Türkiye Devleti, Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçıdır. Resmî dili Türkçedir. Makarrı Ankara şehridir (<https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/>).

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası (Yalvaç, 2015) Madde 3: "Türkiye Devleti ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir." ifadesi yer alır. Madde 42'de ise eğitim öğretim hakkından bahsedilirken "Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz." ifadesi yer alır ve ek fıkrada "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez." ifadesi yer alır.

Artık ulus devletin anlayışı politikasında "dilde sadeleştirme" merkeze alınmıştır. Ancak bu sadeleştirme yönetime gelen siyasi iradelerin politik bakış açlarına göre farklılıklar göstermiştir. Bu nedenle burada önemle üzerinde durulması gereken husus hükümetlerin ideolojik tavırlarına bağlı kalmadan genel bir devlet politikası olarak dil konusunun üzerinde çalışılması gerektiğidir (Yaşar, 2016: iv). Türkiye Türkçesi 1983'ten sonra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde resmî dil olarak kabul edilmiş, 1995 yılından sonra da Gagavuz Türkçesi Moldova sınırları içerisinde yer alan Gagavuz Yeri'nde resmî dil hâline gelmiştir (Özkan, 2019:125).

Küresel ekonomi, savaşlar, göçmenler ve mültecilerle birlikte birçok ülkede görülmeye başlanan dilsel çeşitlilik ile baş etmeyi, dil haklarını ön plana çıkaran ve ulusal dilin yanında yabancı bir dilin (İngilizce vb.) yerini belirleyen kararlar da dil planlaması bağlamında ele alınmaya başlanmıştır (Gökdayı, 2017:54). Bütün bu durumlar dil hakları kavramını gündeme getirmiştir.

“Anadili”nin tüm kamusal ve özel alanlarda serbestçe kullanımı olarak tanımlanan dil hakları, birey ve grupların kendi kimlikleriyle bir devletin sınırları içinde var olmalarını savunmaktadır (Orhan, 2017:333). Türkiye Cumhuriyeti Devleti dille ilgili gelişmelere karşı gösterdiği derin hassasiyet ve millet bilincini tüm bireylerine kazandırma yolunda “Türk milleti” bilinci kapsamında birleştirici politikasına bağlı olarak dil planlamasında resmî dil dışında bazı düzenlemeler yapmıştır.

Avrupa Birliği uyum yasalarıyla yapılan bir takım değişikliklerde resmî dil olarak kabul edilen Türkçe dışında "azınlık dil ve lehçelerinde" eğitim ve yayın yapılmasına ilişkin yasa ve yönetmeliksel düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Timisi, 2003:131). Anayasanın 26. ve 28. maddelerinde yer alan dil yasaları kaldırılmış, sonra devlet televizyonu TRT'nin bir kolu olan TRT 6 (TRT Şeş) tüm gün Kürtçe yayın yapmak üzere kurulmuştur (Salihpaşaoğlu, 2007:1033). Avrupa Birliği'nde yer alma arzusu, Türkiye'nin Avrupa çok dilliliğinin zorluklarını aynı zamanda da fırsatları ve eksikliklerini de dikkate almasını ve Türk dilinin Avrupa çok kültürlülüğünün bütünlüğüne uygunluğunu iletmesini gerektirmektedir (Akça Ataç, 2012:581).

Türkiye 2000'li yıllarda Avrupa Birliği'ni ile uyumlu hale gelmeye çabalamıştır. Bu çabalar resmi tek dilliliğin gevşetilmesine sebep olmuş ve 2002 'de iktidar olan Adalet ve Kalkınma partisi ayrılıkçı silahlı hareketin halk tabanı üzerindeki etkisini kırmak amacıyla Kürt lehçelerinin kamusal alanda kullanımına yönelik pek çok yasal düzenleme gerçekleştirmiştir. Bu politika gayri resmi çok dillilik olarak ele alınabilir (Sadoğlu, 2017:65).

2-Stratejik belgelerde devletin hedefleri

Ana dil eğitimi ve öğretimi her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahiptir. Kişisel gelişim, ulusal kimliğin oluşması, yurttaşlık bilincinin yerleştirilmesi açısından da önemli olan bu konu her zaman güncelliğini korumaktadır (Sinan, 2006: 75). Ana dilin gerektiği gibi korunması ve devletin vatandaşlarının doğru ve etkili kullanımına yönelik olarak bazı stratejik kararlar alınması gerekmektedir. Aşağıda Türk Dil Kurumu 2019-2023 Stratejik Planı, On Birinci Kalkınma Planı ve 20. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların dille ilgili olanlarına yer verilmiştir.

Türk Dil Kurumu 2019-2023 Stratejik Planında 4 amaç, 18 hedef ve 52 performans göstergesi bulunmaktadır. Stratejik planda dört temel amaç Türkçeyi bilim, kültür, edebiyat ve öğretim dili olarak geliştirmek, her alanda etkili kullanılmasını sağlamak, Türk dilinin zenginliklerini gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak ve kurumun Türk dili alanındaki ilmi yetkinliğini ortaya koymak çerçevesinde yapılandırılmıştır (TDK Stratejik Plan 2019- 2023: 42). Bu bağlamda devlet varlığının ana unsurlarından biri olan Türkçe'nin korunması, aktarılması ve etkili kullanılmasına yönelik gerçekleştirilebilir hedefleri TDK aracılığıyla belirlemiş ve izlemeye almıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan On Birinci Kalkınma planında (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023: 136, 162, 169) verilen altı amaç Türk dilinin devletin stratejik hedefleri doğrultusunda gerek eğitim gerek yasal düzenlemeler gerek toplumsal uygulamalar açısından kullanımını güçlendirmeye yönelik hedefleri ortaya koymaktadır. Bu belgede devletin dil üzerindeki çalışmasının eğitim, basın ve yayın, yabancılara Türkçe öğretimi ve yurt dışında

Türkçe öğretilimi bağlamında hedefler içermektedir. Uluslararası arenada Türk dilinin temsili ve kullanımı için belirlenen hedeflerin dilin devleti temsil boyutu üzerinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 20. Millî Eğitim Şûrası raporunda da eğitim alanında Türkçenin kullanımına ilişkin yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir. Bunların biri Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesidir. (Millî Eğitim Şûrası 2022: 52) Ayrıca Şura kararlarınının 60. Maddesinde, eğitim-öğretim kapsamında Türkçe dil derslerinin okul öncesi kademededen itibaren izlemesi ele alınmıştır. (Millî Eğitim Şûrası 2022:117).

3-Diplomasi kurumları

Türk dünyasında devlet dili politikası sosyal-politik, dilbilimsel-filolojik bakış açılarını birleştiren önemli bir araştırma konusudur (Nerimanoğlu ve Köçerli, 2015: 71). Tarihte Türkleri ortak bir dil, amaç ve fikir etrafında birleştirmeyi hedef edinmiş önemli aydınlar yaşamıştır. İsmail Gaspıralı belki de bunların en kararlı ve en uygun yöntemleri, kavramları üretenidir (Girgin, 2021:874). Türkiye'nin demokrasi ve köklü devlet geleneği, yer aldığı coğrafyadan kaynaklanan avantajları ve tarihi ile eğitimi ve genç nüfusu, dinamik ekonomisi diplomaside başarılı olmasında anahtar role sahiptir (Çoban, 2016:6). Bir yumuşak güç olarak ele alınan kavram kamu diplomasisi dünya kamuoyunu etkilemek büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle Türkiye politikasını yumuşak güç uygulayıcısı kurumlar açma yönünde işletmiştir (İşçimen, 2021:78).

Türkçe öğrenmeye olan talebi karşılamak amacıyla Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Maarif Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı ve üniversitelerin bünyesindeki Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi gibi kurumlara sorumluluk yüklenmektedir (Nurlu vd. ,2021:487). Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı yurt dışında Türkçeyi öğreten ve Türk kültürünü her yönüyle tanıtan kurumlardır. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk'ün olduğu her yerde bu çalışmalara önemli destekler sunmaktadır. TİKA da yurt dışında son on yıla kadar Türkçe öğretilimini üstlenmiş, alan uzmanlarına yetişkinler ve çocuklar için Türkçe öğretilim kitapları yazdırmış ve bu materyallerle dil öğretiliminin gerçeleştirilmesini sağlamış, Türkoloji projesini oluşturup uygulamış ve Yunus Emre Enstitüsünün faaliyete geçmesiyle bu çalışmaları enstitüye devretmiştir. TİKA hâlen birçok ülkede Türkoloji bölümlerine teknik destekler sağlamaktadır.

Türk Devletleri Teşkilatı

Sovyetler Birliği'nin 1990'ların başında dağılması ve ardından bağımsızlıklarını kazanan Türk Dünyası jeopolitiğinin aktörleri bölgesel ve uluslararası konjonktür nedeniyle işbirliğine gitmek amacıyla Türk Keneşini kurmuşlardır (Erol ve Çelik, 2017:15). Kurucu üyeleri, Kazakistan, Azerbaycan, Türkiye ve Kırgızistan olan Türk Keneşi'ne Macaristan 2018'de gözlemci statüsü ile girmiş; 2019'da Özbekistan, Konsey'e tam üye sıfatıyla katılmıştır (Tosun, 2020: 21). Konsey veya diğer adıyla Türk Keneşi, Türk Devletleri arasındaki işbirliğini artırıp uluslararası arenada bu devletlerin hep beraber hareket etme isteğini içerir. Konsey, ortak nokta olarak dil unsurunu esas almıştır ki kültür ile eğitim konusunda çalışmalar planlamaktadır (Karaçaloğlu, 2021). Türk Keneşinin temel belgeleri olan 3 Ekim 2009 tarihli Nahçıvan Anlaşması ve 16 Eylül 2010 tarihli İstanbul Bildirisi'ne göre; keneşe üye ülkeler, Birleşmiş Milletler Anlaşması'nın amaçları ve ilkelerinin yanı sıra uluslararası hukukun diğer evrensel olarak tanınan ilkeleri benimsemiştir (Tosun, 2020:21). Bölgesel bir örgüt olarak kurumsallaşan Türk Konseyi, Nahçıvan Antlaşması'nda amacın belirtildiği 1. Madde çerçevesinde ilgili ülkeler ve Türkiye arasında

birçok alanda iş birliğini geliştirerek yeni projeler üretmeyi hedeflemektedir (Yılmaz, 2019:13). Türk Keneşinin kurulması, Türk Keneşi, modern Türk tarihinde devletlerin kendi rızası ile bir araya geldiği örgütlü ve kurumsal düzleme sahip tek oluşum olarak karşımıza çıkmaktadır (Bircan, 2021:11). Türk Devletleri Teşkilatı, Kasım 2021’de Türk Konseyinin İstanbul’daki 8. Zirvesi’nde kurulmuştur. Türk Dili Konuşan Ülkeler İş birliği Konseyinin (Türk Konseyi) ismi, Türk Devletleri Teşkilatı olarak bu zirvede değiştirilmiştir. Bu bağlamda 1992 yılından bu yana düzenlenen "Türkçe Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirveleri"nin doruk noktasına ulaşıldığını söylemek mümkün olmuştur (Tulun, 2022:2; Çora, 2021:557). Bugün Türk devletlerinin birer birer Latin harflerini kullanmaya başlaması Türkçenin geleceği ve ortak çalışmalar yürütmek açısından son derece önem taşımaktadır.

Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı [TÜRKSOY]

Gaspıralı’nın “dilde, fikirde, işte birlik” yaklaşımını uygulayan Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı [TÜRKSOY], Türk halklarının ortak kültürü ve tarihini canlandırmayla uğraşmakla sınırlı kalmayarak küresel düzeyde dünyaya Türk kültürünü tanıtmaya rolünü üstlenmiştir (Ekşi, 2017:15). Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Azerbaycan ve Türkiye Kültür Bakanlarının 12 Temmuz 1993 tarihinde imzaladıkları uluslararası anlaşma ile kurulmuştur; en önemli amaçlarından biri Türk dünyası coğrafyasında ortak bir dil ve alfabe kullanımı için uygun ortam ve koşulları sağlamaktır (Aliyi ve Aydoğan, 2021: 2439-2440). Türk halklarının ortak geçmişini; edebiyat, dil, kültür ve sanatını bir bütün halinde ele alan TÜRKSOY, ilan ettiği anma yılları, etkinlikler ve farklı lehçe ve dillerde okuyucularla buluşturduğu eserlerle, Türk dünyasının kültürel mirasını gelecek nesillere aktarmaktadır (<https://www.turksoy.org>, 2022).

Türk Dili Konuşan Ülkeler ve Topluluklar Medya Platformu [TURKMED]

Türk Dili Konuşan Ülkeler ve Topluluklar Medya Platformu [TURKMED], Ocak 2010 tarihinde iletişimsel mekanizma olması amacıyla kurulmuştur. Turkmep adıyla Facebook web sitesi açılarak Türk dili konuşan ülkelerin medya tabanlı yapılanması gerçekleştirilmiştir (Ekşi, 2017:12). Bir yıl önce ortaklığın isim açısından evrildiği durum Nahçıvan Anlaşması’nda şu şekilde açıklanmıştır: Madde 1. Taraflar uluslararası bir kuruluş şekline sahip “Türk Dili Konuşan Ülkeler İş birliği Konseyi (Bundan böyle TDKÜİK olarak anılacaktır) isimli iş birliği mekanizması kurmuşlardır (Nahçıvan Anlaşması, 2009). Bu çalışmalar ise devlet/devletlerin dil ile güçlü münasebetlerini açık bir şekilde göstermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü

Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin dil ile güçlü bağını gösteren en önemli gelişmelerden birisi de Yunus Emre Enstitüsü’nün kurulmasıdır. 2009 yılında Yunus Emre Enstitüsü [YEE] Türkiye’nin sanatını, tarihini, kültürünü ve dilini dünyaya tanıtmak amacıyla kurulmuştur. Avrupa, Balkanlar ve Afrika kıtasında yoğunlaşan merkezler Türkiye dışında 58 tanedir (İşçimen, 2021:78). Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye’nin kültürel diplomasisinden sorumlu, dünyaya Türkçe öğretmeyi misyon edinmiş bir kurumdur. Türkçenin bir dünya dili hâline gelmesini ideal bir hedef olarak belirleyen kurum, bu amacını gerçekleştirmek üzere dünyanın dört bir tarafına kültür enstitüleri açmaktadır (Ekşi, 2017:16). YEE, dili diğer ülke halklarına aktarmak amacıyla bazı proje ve programlar yoluyla Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütmektedir. Bu faaliyetleri sadece yurt dışındaki Yunus Emre Türk Kültür Merkezi aracılığıyla ve uzaktan Türkçe Eğitim Portalı, Türkoloji projesi ve Türkçe Yaz Okulu uygulamaları ile de desteklemektedir (Er, 2018:122). Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü, özellikle Türkçenin öğretilmesi

ve ülkemize ait edebî, tarihî, kültürel, sanatsal değerlerin dünya genelinde daha bilinir hâle gelmesi açısından son derece önemli bir kuruluştur (Güzel, 2016:357).

Çağımız artık yumuşak güç çağıdır. Küreselleşen dünyada kültürel diplomasının çok büyük önem kazandığı yadsınmaz bir gerçektir. Yunus Emre Enstitüsü de Türkiye'nin hem ekonomi hem de dünya siyasetinde öne çıktığı bir dönemde kurularak devletimiz adına Türk dili, kültürü ve medeniyetini dil öğretimi yoluyla dünyanın bütün coğrafyalarında tanıtma görevini yüklenmiştir.

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB]

Bir devletin kültürünü anlayabilmek için o ülkenin dilini öğrenmek önemlidir. Kamu diplomasisini etkili bir şekilde kullanan ülkeler, hedef ülkedeki kitlelerine, dil öğrenme merkezleri ve öğrenci değişim programları vasıtasıyla dil öğretme şansı sağlamaktadırlar (Topsakal, 2021:47). Türkiye'nin Türk dünyasına yönelik genel politikasının da önemli bir unsuru olan YTB, 'nerede bir Türk varsa o Türk'e sonuna kadar sahip çıkmak' sloganıyla hareket etmeyi vizyon edinmiştir (Ekşi, 2017:17). Başkanlığın çalışma alanlarının ilki yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarıdır. Başkanlık, yurt dışına göç etmiş Türk vatandaşlarına yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve yurt içinde veya dışında yapılan çalışmaların koordinasyonu görevlerini yürütmektedir (Yıldırım ve Yıldırım, 2017:209). Göçlerin dinî, ekonomik ve siyasi sebepleri ve yalnızca mekân-coğrafya yoğunlaşması değil belirli dönem yoğunlaşması da söz konusudur (Yıldırım, 2016: 274).

Başkanlığın ikinci çalışma alanı ise akraba ve soydaş topluluklardır. Bir diğer çalışma alanını ise Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla gelen uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Başkanlığın son çalışma alanı, diğer üç alanı destekleyici ve bütünleştirici nitelikteki sivil toplum kuruluşlarıdır (Yıldırım ve Yıldırım, 2017:209). Bağcı Ayrancı ve Temizyürek (2017) ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasının ve tanıtımının iyi yapılmasının bilim dili olarak Türkçeye katkısı vurgular. Ayrıca Budak'ın (2020) YTB'nin dijital diplomasisi üzerine yaptığı bir araştırmada Türk dili, kültürü ve İslam geleneklerinin yaşatılması için Twitter aracılığıyla sunulan içeriklerde diaspora ile güçlü bir bağ kurmaya çalıştığı ortaya konulmuştur.

Maarif Vakfı

Türkiye Maarif Vakfı Türk dış politikasında uygulanan stratejiler içerisinde bulunan yumuşak güç uygulamaları arasında önemli bir unsurdur. Vakfın, uluslararası eğitim alanında Türkiye ile dünya arasında bir köprü olduğu söylenebilir (Uza: 2020:6). 6721 sayılı yasa ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, kamu yararı esasıyla çalışan ve kâr amacı taşımayan bir vakıf olarak tanımlanmaktadır (Karahan ve Abbas, 2022:2). Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile yurt dışında da Türkçe öğretimindeki program eksikliği giderilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın hazırlanması ile de yurt içindeki örgün eğitim kurumlarındaki program eksikliğini gidermek amaçlanmıştır (Nurlu vd., 2021:487)

Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi [TÖMER]

Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezi yabancılara Türkçe öğretimini modern anlamda yapan ilk önemli kurumdur. Daha sonra kurulan Gazi TÖMER, Ege TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlamıştır (Barın, 2004:21). Günümüzde üniversitelerin yarısından fazlasında farklı adlarla (Dilmer, Sürekli Eğitim Merkezi Türkçe Birimi vb.) Türkçe öğretim merkezleri mevcuttur. Gerek YTB aracılığıyla devletimizin burs verdiği uluslararası

öğrencilerin sayısının hızla artması ve gerekse üniversitelerimizi tercih ederek kendi imkânlarıyla Türkiye’de okuyan yabancı öğrencilerin yoğunluğu TÖMER’lerin sayısının hızla artmasına sebep olmuştur.

Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı [TİKA]

Bakanlar Kurulu’nun kararıyla, yürürlüğe giren 480 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Dışişleri Bakanlığına bağlı bir uluslararası teknik yardım teşkilatı olan TİKA, Türk Cumhuriyetleri’nin yeniden yapılanma, uyum ve kalkınma ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulmuştur (Çoban, 2016:7). Başlangıçta Orta Asya’da bağımsızlıklarını yeni ilan eden devletlere yönelik teknik yardım desteği sağlamak amaçlı kurulan TİKA, kuruluş aşaması sonrası dönemde proje ve faaliyetlerini genişleterek dış politikaların uluslararası alanda yansıtılması görevini üstlenmiştir (Kardaş ve Erdağ, 2021:171). Kuruluş amacı, öncelikle Türk dilinin konuşulduğu ülkelerle ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetler yürütmek, gelişim yolunda olan ülkelerin kalkınmasına yardım etmektir (Denizhan, 2010:21). Dünya coğrafyasının çok geniş bir bölümünde ülkelere teknik yardım desteği sağlayan TİKA’nın faaliyetleri Türkiye Cumhuriyeti’nin ve Türk Dili’nin tanıtımına ve gelişimine çok büyük katkı sağlamaktadır (Erdağ, 2008:39).

4-Türkçe ve bilim dili

Dünyanın konuşulan 6. büyük dili olan Türkçe okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan, dilbilgisi kolay ve mantıklı, ondalık sisteme ve dolayısıyla çağdaş bilgi işlem sistemlerine en çok uyum sağlayan dildir (Gökçora, 2004:100). Atatürk’ün dile yaklaşımı; dili, millî kurumların en başta geleni sayarak millî duygu, düşünce ve yönelişin, millî benlik ve şuurun millî dile bağlı olduğu ve uzun vadeli düşünülürse millî bağımsızlığın ancak Türk dili var oldukça mümkün olacağını vurguluyordu (Sinanoğlu, 2007:1).

Türkçe’nin yapısal özelliklerine bakıldığında ekler aracılığıyla sözcük türetmeye elverişli olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe bu özelliğiyle Latinceye benzer ki bu durum onu bilim dili olmaya çok elverişli kılar (Ülker,2003:1). Ancak Gündoğan (1997:8) Türkçenin bilim dili olması yolunda üç temel güçlük yaşadığını ifade etmektedir. Bunların birincisi tarihte Arapçanın bilim dili olarak tercih edilmesi, bu yüzden Arapça ve Farsçanın Türkçenin gelişmesini engellemesi; ikincisi yabancı dilde eğitime aşırı istek ve düşkünlük; üçüncüsü ise Türkçeleştirme adına yapılan çalışmaların dili kısırlaştırmasıdır. Günümüzde Türk bilim insanları bilim üzerine çalışmalarını daha çok İngilizce olarak yapmayı tercih etmektedirler. Genellikle eğitim öğretim faaliyetlerini İngilizce olarak sürdüren üniversiteler, halk arasında itibar gören üniversiteler olarak görülmektedir. Bunlar Türkçenin bilim dili olması önündeki engellerden bazılarıdır (Çelik, 2019:25). Toplumda Türkçeyi doğru ve etkili kullanma bilincinin yokluğu veya zayıflığı, gerek bazı Türklerin gerek yabancı kuruluşların Türkçeyi, dolayısıyla Türkleri aşağı görmelerine neden olmaktadır (Ören, 2013:23).

Çelik’e (2019: 30) göre Türkçe yapısı itibariyle her anlamda “bilim dili” olabilir, günümüzde Türkçenin bilim dili olmayı başaramaması Türkçenin yapısından ya da kurallarından kaynaklanmamaktadır. Eğer Türkçe bilim dili olarak görülme isteniyorsa, öncelikle okullarımızdaki eğitim dilinin Türkçe olması gereklidir. Ayrıca yabancı dil ya da dilleri öğretmekte bir sakınca olmadığı gibi bu bir gerekliliktir. Fakat esas olan eğitimin Türkçe olması ve öğretilen konularda geçen kavramlara Türkçe karşılıkların bulunup kullanılmasıdır. Türkçeyi bilim dili olarak geliştirmek için terim dilinin zenginleştirilmesi zorunludur (Sayılı, 1994: 900).

Sonuç

Geniş bir coğrafiyada yer almış, zengin bir tarihe sahip olan Türkçe etkisinde kaldığı her dönemde kurulmuş olan Türk devletlerinin varlığını sürdürmesinde temel unsur olmuştur. Devletin yönetim şeklinin ve diğeri dinamiklerinin özellikle İslamiyet'e geçişle beraber dili de etkilediğı görülmektedir. Türk devletlerinin yer aldığı coğrafiyada komşuluk ilişkileri ve inanışları gibi hususların dilin zenginleşmesinde ve farklı katmanlar kazanmasında etkili olduğı söylenebilir. Bu bağlamda devletin yönetim anlayışı ile bağlantılı olarak Türk dilinin kullanımı şekillenmiştir.

Devletin resmî dille ilgili politikası anayasa tarafından da güvence altına alınmış olup son dönemlerde özellikle Avrupa'da popüler olan çok dillilik ve çok kültürlülük akımı beraberinde dil hakları kavramını ortaya çıkarmıştır. Herkesin kendi ana dilini kullanmasını öne süren bu kavram yine devletin toplumsal yapısı ele alınarak her ülke için kendi konjonktüründe yorumlanması gereken bir kavramdır. Göçlerin arttığı 2000'li yıllarda mülteci toplumların dil ihtiyaçları da Türkiye Cumhuriyeti Devleti gibi başka ülkelerin de dille ilgili politikalar geliştirme ve eğitime yansıtma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öte yandan azınlık dilleri ve lehçelerine yönelik birçoğ fırsat uygulamaya koymuştur. Tüm bu uygulamalar Anayasanın 42. maddesindeki "Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz." ifadesi dikkate alınarak yorumlanmalıdır ki kişisel haklar devlet birliğinin ve bütünlüğünün önüne gececek özgürlükler olarak ele alınmaz.

Elbette devletin ana dilin koruması ve geliştirilmesine yönelik olarak bazı hedefler ortaya koyması gerekmektedir. Türk Dil Kurumu 2019-2023 Stratejik belgesinde Türkçenin yüksek riskli durumlarını ortaya koyarak yapılacak çalışmalarla ilgili yol haritası belirlemiştir. On Birinci Kalkınma Planı'nda gerek eğitim ve kültür gerekse medya ve diğeri kuruluşları hedef alarak Türkçenin geliştirilmesine yönelik amaçlar belirlenmiştir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı da 20. Millî Eğitim Şurası'nda Türkçe eğitimin okul öncesi dönemden itibaren üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu vurgulamıştır.

Devletin kamu diplomasisi alanında yumuşak güç unsuru olarak kullandığı bazı kuruluşlar Türkçenin yaygınlaştırılması ve öğretiminde çok önemli roller üstlenmişlerdir. Bu kuruluşlar arasında Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, TÖMER'ler ve YTB yer alırken 2021 yılında Türk Devletleri Teşkilatı olarak adını değıştiren Türk Keneşi de dünya devletlerinin politikalarını belirleyici bir etkiye sahip olmuştur. Ayrıca TİKA, TÜRKSOY, TÜRKMEP ve Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Akademisi [UKDA] gibi kuruluşların da Türk dilinin zenginleşmesine, korunmasına ve yaygınlaştırılmasına katkıları büyüktür.

Günümüzde dünyada önemli bir konuşur sayısına ve prestije sahip olan Türkçe, bilim dili olma yolunda engelleri aşmaya çalışmaktadır. Bu konudaki en önemli ön koşul ise toplumun kendi dilini başka dillerden aşağı görmeyeceğı ve her daim diline sahip çıkacağı kuşaklar yetiştirmekten geçmektedir. 19. yüzyıldan bu tarafa saltanattan cumhuriyete gittikçe artan bir dozda devlet ve dil arasındaki bağı sıkılaşmış ve bilhassa Cumhuriyet döneminde modern bir şekle sokulmuş olan devletin dil ile ilgili hassasiyeti en üst dereceye çıkmıştır. Böylece devlet eliyle gerçekeştirilen modernleşmenin kültürel, siyasi ve bilimsel tarafını güçlendirmek ve toplumsal birlikteliğı güçlendirerek geleceğı daha emin adımlarla yürüme kararlılığının en önemli aracı neredeyse dil olmuştur. Bu sebeple devlet ve dil arasındaki çok güçlü bir bağı vardır denilebilir. Devlet, varlığını devam ettirmek için dille ilgili politikalar üretmeye, bu kapsamda uygulamalar yapmaya, köklü tarihî, kültürel ve bilimsel mirasını bu yollarla aktarmaya mecburdur.

Kaynakça

- Aliyi, F. ve Aydoğan, E. (2021). "Yönetişim İlkelerine TÜRKSOY Genel Sekreterliğinin Uyumu: Nitel Bir Değerlendirme." *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, (56), 4, 2436-2451.
- Akça Ataç, C. (2012). "Empire of Languages: EU's Multilingualism Policy and the Turkish Language" *Turkish Studies*, (13) 4, 581-598.
- Ateş, K. (2011). *Türk dili*. (10. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Barın, E. (2004). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler." *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Bircan, M. (2021). *Türk dili konuşan ülkeler iş birliği konseyi (Türk keneşi) üzerine yapısal ve işlevsel bir değerlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Temizyürek, F. (2017). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Bilim Dili Olarak Türkçeye Katkısı." *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/17*, p. 33-54.
- Budak, E. (2020). "Türk Diasporasına Yönelik Dijital Diplomasi: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Üzerine Bir İnceleme." *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 8 (1), 535-558
- Çelik, B. (2019). Bilim dili ve Türkçe. (s. 25-30) VI. *Beynâlxalq Türk Dünyası Araştırmaları Simpoziumu Kitabı içinde* 13-15 İyun. Bakı.
- Çoban, U. (2016). Türk Dış Politikasında Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansının (TİKA) Konumu. *Academia.edu*.(12.04.2022).
- Çora, A. N. (2021). *Türkçülüğün esasları "makaleler"*. Ankara: Son çağ Akademi.
- Demirci, H.A. (2008). "Osmanlı Modernleşmesinde Dil Politikaları ve Mebusan Meclisi." *Muhafazakâr Düşünce*, (4), 16-17, ss.187-212.
- Denizhan, E. (2010). "Türkiye'nin Kafkasya ve Orta Asya Politikası ve TİKA." *Sosyal Beşeri Bilimler Dergisi*, (2), 1, 17-23.
- Elmacı, Z. (2016). *Türkiye Cumhuriyeti'nin dil politikası*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Er, A. (2018). *Türk dış politikasında kültürel diplomasi: Yunus Emre Enstitüsü örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Ercilasun, A.B. (1999). Dilimizin adı. (s. 387-407). 3. *Uluslararası Türk Dil Kurultayı 1996 içinde*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık.
- Erdağ, R. (2008). *Türk dış politikasında Türk işbirliği ve kalkınma idaresi başkanlığı (TİKA) kuruluşu, faaliyetleri ve kuramsal çerçevesi*. (Yüksek Lisans Tezi.) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Eren, E. (2018). "Ulus Devletlerde Toplumsal, Kültürel ve Siyasi Bir Etmen Olarak Kimlik Algısı: Türkiye Bağlamında Ulusal Kimlik Merkezli Dil ve Eğitim Politikaları." *Turkish Studies Economics, Finance and Politics*, (13) 22, 225-237.
- Erol, M.S. ve Çelik, K.E. (2017). "Türk Dünyasında İş Birliği Denemesi: Türk Keneşi ve Kazakistan." *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, (17), 2, 15-32.
- Eker, S. (2007). "Toplum-Dilbilim, Dil Planlamaları ve Kamu Mensuplarının Dil Kullanımı." *Gazi Türkiyat* (1), 127-135.
- Ekşi, M. (2017). Türkiye'nin Türk dünyasına yönelik kamu diplomasisi: yeni araç ve mekanizmalar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, (17)1, 9-19.
- Girgin, K. (2021). "Türk Birliğinin Pedagojik Bileşeni: Türk Dünyası Gaspıralı Programı." *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, (8), 3, s.871-894.

- Gökçora, İsmail Haluk (2004). "Bilim Dili Olarak Türkçe." *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Haziran 2004, ss. 1-6.
- Gökdayı, H. (2017). "Yeni lisan hareketi ve dil planlaması." *Kesit Akademi Dergisi*, (3) 11, s. 48-73.
- Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Millî Eğitim Şûrası Tavsiye Kararları (2022). Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Gündoğan, A.O. (1997). "Bilim dili olarak Türkçe." *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*,(0) 8, 7-12.
- Güzel, S.Ç. (2016). "Dış Yardımlarda Destekleyici Bir Unsur Olarak Kültürel Diplomasi Ve Yunus Emre Enstitüsü Örneği". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (2), 343-358.
- Karaçalıoğlu, M. (2021). Türk keneşi ve Türk birliği üzerine inceleme. <https://www.tarihistan.org/muge-karacalioglu-turk-kenesi-ve-turk-birligi-uzerine-inceleme/24387/>. (10.04.2021) .
- Karahan, M. & Abbas, Z. (2022). "Türk dış politikasında yumuşak güç kullanımı: Sahra altı Afrika ülkelerinde Maarif Vakfı faaliyetleri", *R&S -ResearchStudies Anatolia Journal*, 5(1). 1-25.
- Kardaş, T. ve Erdağ, R. (2012). "Bir dış politika aracı olarak TİKA." *Akademik İncelemeler Dergisi*. (7), 1, 167-193.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk dili üzerine araştırmalar III*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara: Türk Hava Kurumu Basımevi.
- Kormaz, Z., Ercilasun, A.B., Yetiş, K., Sakaoğlu, S. ve Kerman, Z. (1997). *Atatürk ve Türk Dili 2*.Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mahmut, E. (1999). "Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Konumu ve Bunun Perspektifleri." 3. Uluslararası Türk Dil Kurultayı 1996 içinde (s. 689-700). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nahçıvan Anlaşması. <https://www.turkkon.org/tr/temel-belgeler> . (10.04. 2022)
- Nemirmanoglu, K.V. ve Köçerli, F.B. (2015). "Türk Dünyasında Devlet Dili Politikası (Azerbaycan Türkçesi Örneği)." *Aydın Türklük Bilgisi*. (1),1, 71-85.
- Nurlu, M., Konyar, M., Tuna, L. ve Görgüç, Ç. (2021). "Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı eleştirisi." *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education and Society in the 21st Century*. (10), 29, 485-521.
- İşçimen, B. (2021), "Kamu Diploması Aracı Olarak "Gastro Diploması": Yunus Emre Enstitüsü'nün Gastro Diploması Alanındaki Faaliyetleri," *AUSBD*, 4 (7), 75-83
- On Birinci Kalkınma Planı. (2019-2023). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>. (13.04.2022).
- Orhan, S. (2017). "Dil Politikaları ve Dil Hakları Üzerine Teorik Çerçeve." *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi –İnÜHFD-* (8), 2 , 331-362.
- Ören, T. (2013). "Bilim Dili Olarak Türkçe ve Türkçe Bilinci." *Anahtar*, (Ağustos), 22-27.
- Özcan Gönülal, Y. (2012). *Cumhuriyet dönemi dil tartışmalarının Türk dili eğitimine yansımaları (toplum dil bilimi bakımından bir inceleme)*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özkan, N. (2019). *Dünden bugüne Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Özkırmı, A. (2007). Türk Dili, Dil ve Anlatım. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özyurt, C. (2004). Osmanlı'da Resmi Ulusçuluk ve Dil Politikası. *Selçuk İletişim*. (3), 3, 155-165.
- Sadoğlu, H. (2017). Türkiye'nin Yakın Dönem Dil Politikaları. *PESA International Journal of Social Studies*, (3)1, 57-66.
- Salihpaşaoğlu, Y. (2007). Türkiye'nin Dil Politikaları ve TRT 6. *GÜHFD*, (11), 1-2.

- Sayılı, A. (1994). "Bilim, Kültür ve Öğrenim Dili Olarak Türkçe." *Erdem*, (9) 27, 893-902.
- Sinan, A. T. (2006). "Anadili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler." *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4 (2), 75-78.
- İnanoğlu, O. (2007). "Atatürk ve Türk Bilim Dili." *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 64(1), 1-5.
- Şendeniz, Ö. (2014). "Erken Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları: Güneş Dil Teorisinin Türk Basınına Yansımaları." *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (10) 20, 307-326.
- Tan, N. (2011). *Atatürk ve Türk Dil Kurumu*. (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Timisi, N. (2003). "Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları". *İletişim Araştırmaları*. (Hüseyin Sadoğlu). Cilt 1. S (2), 131-140.
- Topsakal, N. (2021). *Kamu Diplomasininin Bir Aracı Olan Kültürel Diplomasi Bağlamında Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri İle İlişkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.
- Tosun, E. (2020). "Türk Dili Konuşan Ülkeler İş Birliği Konseyi (Türk Keneşi)." *Tarih İncelemeleri*, Güz, 21-25.
- Tulun, T.E. (2022). "Kazakistan Cumhuriyeti: Türk Devletleri Teşkilatı'nın Öncü Ülkesi." *AVİM*, 3, 1-3 .
- Türk Dil Kurumu Stratejik Planı (2019-2023). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Strateji Geliştirme Müdürlüğü. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/stratejik-planlar/> (13.04.2022).
- TÜRKSOY. <https://www.turksoy.org/turksoy/about> (06.05.2022).
- Ülker, S. (2003). "Bilim Dili ve Türkçe." *Güncel Gastroenteroloji*, 1-7.
- Yaşar, H. (2016). *Dil Politikaları Bağlamında Türkiye'de Dil Hareketleri (1980-2015)*. (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yalvaç, G. (2015). *T.C. Anayasası, TCK, CMK, CGTİK ile ilgili mevzuat*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Yıldırım, S. (2016). "Cumhuriyet Dönemi Nüfus Politikaları Çerçevesinde Göç ve Göç Politikaları (1921-1960)." *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(24), 273- 301.
- Yıldırım, K.E. ve Yıldırım, A. (2017). "Türkiye'nin Yumuşak Güç Sembollerinden Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına Genel Bakış." *Karadeniz*, 33, 203-219.
- Uza, K. (2020). *Türk Dış Politikasında Türkiye Maarif Vakfı ve Doğu Afrika'daki Faaliyetleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Yılmaz, B.A. (2019). "Soğuk Savaş Sonrası Türk-Orta Asya İlişkilerinde Türk Keneşinin Rolü: Dönemler ve Değişim Dinamikleri." *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümü Dergisi*, (1), 1, 1-24.
- 1924 Anayasası. (<https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceli-anayasalar/1924-anayasasi/>)(29.04.2022)

8. Kıpçak Türkçesindeki kelimelerin Başkurt Türkçesinde uğradığı anlam değişimleri örnekleri¹

Oğuz AKYOL²

APA: Akyol, O. (2022). Kıpçak Türkçesindeki kelimelerin Başkurt Türkçesinde uğradığı anlam değişimleri örnekleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 101-112. DOI: 10.29000/rumelide.1164044.

Öz

Anlam değişimleri, dünyadaki tüm dillerde zaman, tarihi olaylar, yaşam biçimlerinin değişmesi, teknolojik gelişmeler vb. sebeplerden dolayı oluşmaktadır. Diller, insanlar gibi doğar, büyür ve ölür. Anlam değişimleri de dillerde var olan kelimelerin zaman içinde anlam evreninin değişmesi neticesinde oluşmaktadır. Toplum yaşamındaki değişiklikler anlam değişmelerini meydana getirir. Diller, zaman içinde farklı milletlerin dillerinden etkilenir veya farklı dilleri etkileyebilir. Diller arasında kelime alışverişi olağan bir durumdur. Özellikle Türkçe, birçok farklı coğrafyada, birçok millet ile temasta bulunmuş ve bu milletlerin dillerinden etkilenmiş ya da etkilemiştir. Özellikle din değişimi, göçler ve savaşlar gibi toplumun tümünü etkileyen değişiklikler dildeki kelimelerin anlam evreninin genişletmekte, daraltmakta ya da başka anlama taşımaktadır. Art zamanlı dilbilim yöntemi ile dillerin tarihi sözlükleri ve günümüzdeki halini karşılaştırarak anlam evreninin nasıl değiştiğini tespit edebiliriz. Bu çalışmada, Tarihi Kıpçak Türkçesi ve onun günümüzdeki mirasçılarından biri olan Başkurt Türkçesi arasındaki anlam değişimleri sınıflandırılmış ve kelime örnekleri gösterilmiştir. Etimoloji yapılmamıştır. Anlam değişimleri, anlam daralması, anlam genişlemesi, başka anlam geçiş, anlam iyileşmesi ve anlam kötüleşmesi ana başlıkları ile sınıflandırılmıştır. Bu çalışma hazırlanırken sadece sözlüklerdeki kelimeler esas alınmıştır. Türkçenin tarihsel süreçte kelime bağlamında yaşadığı değişiklikler tespit edilmiştir. Böyle çalışmalar Türkçenin anlam evreni göstermesi açısından önem taşımaktadır. Diğer Türk lehçeleri arasındaki bu gibi çalışmalar, kelime bağlamında Türkçenin hangi süreçlerden geçtiğini bize gösterecektir.

Anahtar kelimeler: Kıpçak Türkçesi, Başkurt Türkçesi, Anlam Değişimleri

Examples of changes in meaning of the words in Qipchaq Turkish in Bashkir Turkish

Abstract

All languages around the world undergo changes in meaning as a result of time, historical events, changes in lifestyle, and technological advancements. Similar to humans, languages are born, mature, and die. Changes in semantics over time are a result of the development of the universe of meaning. Over time, languages are influenced by the languages of other nations or may affect other languages. The exchange of words between languages is common. Notably, Turkish has interacted with different geographies and nations, affecting or being influenced by the languages of these nations. The universe of meanings of words in a language may be extended, restricted, or the words may take on new

¹ Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında, Prof. Dr. Hülya Arslan Erol danışmanlığında hazırlanan “Kıpçak Türkçesinden Başkurt Türkçesine Anlam Değişimleri” tezinden hareketle hazırlanmıştır.

² Öğr. Gör.; Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Gaziantep, Türkiye), ogzakyol@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3217-3665 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164044]

meanings as a result of societal upheavals, particularly religious shifts, migration, and war. By comparing the history of languages to their contemporary definitions in dictionaries, one can determine how the universe of meaning has changed through a diachronic study. In this study, semantic changes between ancient Qipchaq Turkish and Bashkir Turkish, one of its modern descendants, were categorised and illustrated by word examples. There was no etymological research conducted. The semantic changes were classified under the titles of semantic restriction, semantic extension, semantic transfer, semantic recovery, and semantic deterioration. Only words from dictionaries were used to compile this study. Consequently, the semantic changes that Turkish had undergone over the course of history were disclosed. This type of research is crucial for Turkish studies in order to illustrate the universe of meaning. Additional research on Turkish dialects will shed light on the semantic changes that occur in Turkish.

Keywords: Qipchaq Turkish, Bashkir Turkish, Semantic Changes

1. Giriş

“Kıpçak Türkçesindeki Kelimelerin Başkurt Türkçesinde Uğradığı Anlam Değişmeleri” adlı bu makale, tarihi Kıpçak Türkçesi sözlüğündeki kelimeler esas alınarak, Başkurt Türkçesinde aynı kelimelerin uğradığı anlam değişimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortak söz varlığındaki kelimeler, sözlüklerden tespit edilip anlam değişimlerine göre sınıflandırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Tarihi Kıpçak Türkçesinin mirasçısı olması dolayısıyla Başkurt Türkçesinin, Kıpçak Türkçesi dil özelliklerini kelime bağlamında ne kadar koruduğunu, ne kadar anlam değişmesine uğradığını ve anlam değişmesine uğradıysa hangi tür anlam değişmesine uğradığını tespit etmektir.

Çalışmamızda kullandığımız yöntem dil bilimin artzamanlılık yöntemidir. Art zamanlı yöntem, dillerin ilk ortaya çıktığı andan, günümüzdeki biçimine kadar geçen sürede, dilin tüm değişimlerini incelemeye verilen isimdir. Bu çalışmada ise, Kıpçak Türkçesi ile Başkurt Türkçesinin sözcüklerindeki kelimeler art zamanlı inceleme yöntemi ile ele alınmış ve anlam değişimleri sınıflandırılmış, örneklendirilmiştir. Anlam değişimleri, kelimelerin sözlüklerdeki anlamlarına göre değerlendirilmiştir. Kelimelerin köken bilgisine yer verilmemiştir.

2. Kıpçak Türkçesine kadar Türkçenin tarihi devirleri

Türkçenin en eski belgeleri 8. yüzyılda yazılan Orhun ve Yenisey yazıtlarıdır. Ancak bu metinler Türk dilinin ilk örnekleri değildir. Orhun ve Yenisey yazıtlarındaki dil yeni oluşmuş bir dil değil, işlenmiş, mecaz anlam yükü olan bir yazı dili olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergin, 2008: 13). Kitabelerde anlatılan olaylar sade, açık, samimi ve abartısız bir üslupla anlatılmaktadır. Sıklıkla kullanılan atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış birleşik eylemler dilin anlatım gücünü ve zenginliğini göstermektedir (Akar, 2017: 93-94). Taşa yazıldıkları için kısa anlatımlara yönelen, ama pek çok söz sanatına yer veren bu dil, somut ve soyut kavramlarıyla zenginliğini belli eder.

Uygurların 742 yılındaki isyanıyla Köktürk devleti yıkılır.(Ercilasun, 2010: 216). Doğu Türkistan’daki tarım havzasına yerleşen Uygurlar Maniheizm, Budizm ve Hristiyanlık dinleri ile tanışır ve bu dinleri benimserler. Pek azı Soğd alfabesi, büyük bir kısmı Soğd yazısından esinlenerek geliştirmiş olan Uygur alfabesi, küçük bir kısmı ise Mani alfabesiyle yazılmış Uygurca metinleri Türk diline kazandırmışlardır (Tekin, 2014: 25). Din ve kültür değişikliği sonucunda Uygurlar, Çin, Hint ve Sanskrit dillerinden bu dinle ilgili pek çok eseri Türkçeye tercüme etmiş ve bu yoğun tercüme faaliyetleri sonucunda Türkçenin

yapısal özellikleri gelişmiş, daha önce sınırlı kelimelerde görülen birçok morfolojik öge, yazıya geçirilerek kullanım alanı yaygınlaşmış ve dilin söz dağarcığı genişletilmiştir (Akar, 2017: 117).

Orta Türkçenin başlangıç dönemi ve aynı zamanda Eski Türkçenin yapısal özellikleri üzerinde temellenen Karahanlı Türkçesi, Karahanlı devletinin yazı diliydi (Özyetgin, 2006: 7). Ses, yapı, söz varlığı ve söz dizimi olarak Uygurcanın devamıdır. Bu dönemde Uygur alfabesinin yanında Arap alfabesi de kullanılmıştır (Akar, 2017: 88). Türkçe, bu dönemde ölçünlü dil haline getirilirken bir yandan da Arap ve Fars dilleri ile etkileşime girmiş ve bu dillerin kavram alanlarıyla bir söz varlığı birikimi oluşturmuştur. Eski Türkçenin yapısal özellikleri üzerinde temellenen Karahanlı Türkçesinden sonra Türk yazı dilleri farklı kollarla dallanmaya başlamıştır (Özyetgin, 2006: 7).

Harezm Türkçesi, Türk dilinin doğu kolunu oluşturan Karahanlı Türkçesi temelinde, Oğuz Türkçesi ve Kıpçak Türkçesinin kaynaşmasından meydana gelmiş Türkçenin adıdır (Ata, 2002: 12). Harezm Türkçesi, Karahanlı Türkçesi yazı geleneğine bağlı kalmıştır. Ancak farklı boylara mensup nüfus yapısından dolayı dil karma bir özellik kazanmış, Kıpçak-Oğuz-Karluk lehçe ve ağızlarından ses ve yapı özelliklerini bünyesine katarak kendine özgü yeni bir yazı dili kimliği kazanmıştır (Akar, 2017: 176).

Müslüman yazarlar tarafından “Kıpçak” olarak adlandırılan, Avrupalı yazarlar tarafından ise genellikle “Kuman” adı ile anılan kavimler birliği aşlında sonradan birleşen iki ayrı Türk kavimidir (Toparlı ve Vural, 2004: 1). Kıpçaklar sadece Avrasya bozkırlarında boy göstermemiş, Mısır-Suriye bölgesinde Kıpçaklar tarafından Memlûk-Kıpçak devleti kurulmuştur. 300 yıl bu bölgede hâkimiyet süren Kıpçaklar, Kıpçak Türkçesine ait zengin dil malzemesi bırakmışlardır (Özyetgin, 2006: 11).

Kıpçaklar, Karadeniz’in kuzeyi boyunca uzanan Deşti Kıpçak bölgesinde yalnızca Codex Cumanicus’u ve Ermeni Kıpçaklarına ait eserleri bırakmışlardır. Mısır’da Memlûklular (Kölemen) olarak bilinen Kıpçak-Türk devletinin kurulmasından sonra Türkler, Mısır ve Suriye bölgesinde etkili hale gelmiş ve Türkçe burada önemini arttırmıştır (Akar, 2017: 229-231). Arap dilcilerin Türk dilinin öğrenilmesini gerekli görmesi, Kıpçak yöneticilerin Kıpçak Türkçesiyle eserler yazılması konusundaki hassasiyetleri bu önemin artmasında etkili olmuştur (Güner, 2013: 32).

3. Başkurtlar ve Başkurt Türkçesi

Etnografya, dil ve toponomi bilgilerine göre, Başkurt halkı kültüründe Fin-Ugur, Hind-İran, Türk halkları kültürlerinden izler bulunmaktadır. Moğolların 13. ve 14. yüzyıllarda Orta Asya, Deşti Kıpçak ve Doğu Avrupa’ya olan akınları Başkurtların dil ve kültürünün oluşmasına etki etmiştir (Yusupov, 2008: 92). Başkurtlar günümüzde Ural dağlarının kuzey ve doğusu ile İdil havzasının kuzeyinde yaşarlar. Yaşadıkları bölgeye *Başkırdistan* adı verilir. Başkenti Ufa’dır (Saray, 2016: 130).

Türk lehçeleri arasında Kıpçak grubunda, coğrafi olarak Kuzey Türkçesi içinde yer alan Başkurt Türkçesi, ses yapısı, tarihi ve gramerlik ses olayları bakımından kendisine has özellikleriyle dikkat çekmektedir (Öztekten, 2008: 84). Başkurt Türkçesi 1920’lerden sonra yazı dili olmuştur. Bundan önce Başkurtlar tarafından meydana getirilen edebî eserlerde Tatar Türkçesini, daha önceleri ise Çağatay Türkçesini kullanmışlardır (Benzing, 1995: 127).

Tatar Türkçesi ile çok yakın bir şekil bilgisine sahip olan Başkurt Türkçesi, ses değişimleri, ünlülerin ileri derecede dudak uyumu ve ünsüzlerin benzeşmesi yönünden Tatar Türkçesinden farklılaşır (Öner, 2011: 351). Bu farklılıklar Başkurt Türkçesini, Tatar Türkçesinden ayıran ve Kazak Türkçesine

yaklaştıran ünsüzlerle ilgili ses olaylarıdır. Bu yönüyle Başkurtça, Tatar ve Kazak lehçelerinin arasında bir köprü gibidir.

Genel Türk diline ait söz varlığı Başkurt Türkçesinin de temelini oluşturur. Eski yazıtlardan kısitli bir şekilde takip edebildiğimiz Kıpçak Türkçesi söz varlığı, bugün doğal bir dil olan Başkurt Türkçesinin içinde bütün boyutlarıyla yaşamaya devam etmektedir.

4. Anlam bilimi

Anlam bilimi (semantik) kısaca dilde anlam boyutunu inceleyen bir dil bilimi dalı olarak tanımlanabilir (İmer vd., 2013: 29). Semantik terimini ilk olarak Michel Breal 1897'de yayınladığı "semantik" adlı eserinde kullanmıştır.

Anlam bilimi, dil ile dünya arasındaki ilişkiyi sağlar. Anlam, göstergenin iki bileşeni olan gösteren (ses imgesi) ile onun dünyada gönderme yaptığı şey, insan, olaylar ve bunların nitelikleri arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir. Bu göstergeler aracılığı ile insanların nasıl iletişim kurduklarını araştırmak ve incelemek, anlam biliminin en temel işlevidir (Kılıç, 2009: 18).

Aslında anlam, açıklanması oldukça güç, her zaman belirsiz özellikler içeren, soyut, somut bir sisteme indirgenemeyen bir olgudur. Ayrıca kullanıldıkları bağlama, toplumdan topluma, kişiden kişiye dahi değişebilmektedir. Dili kullanan kişi, kendisinin arzuladığı, gönderme yapmasını istediği dünyanın bir bölümüne sembolik olarak bağlıdır (Kılıç, 2009: 14). Bu durum anlamın açıklanmasını zorlaştırdığı gibi anlam biliminin de açıklanmasını ve tasnif edilmesini zorlaştırmış; günümüzde de devam eden anlam tartışmalarına yol açmıştır.

20. yüzyılda F. de Saussure'ün dil biliminde dizge anlayışını ortaya çıkarmasıyla birlikte dil biliminde eş zamanlılık ve art zamanlılık ayrımı oluşmuş ve dil çalışmaları bu iki yöntem esas alarak oluşturulmaya başlanmıştır. Anlam biliminin bir bilim dalı haline gelmesiyle birlikte F. de Saussure'ün ortaya çıkardığı bu yöntem anlam biliminin gelişmesini de etkilemiştir (Arslan-Erol, 2014: 18). F. de Saussure, art zamanlı dil bilimi yönteminin kıymetini vurguladığı halde eş zamanlı yaklaşım taraftarıdır (Demirci, 2014: 52). Bizim de çalışmamızda esas olarak aldığımız art zamanlı yöntem, zaman içinde iç ve dış nedenlerle dilde meydana gelen anlam ve ses değişimlerini incelememize olanak sağlar.

5. Anlam değişimleri

Anlam değişimleri uzun bir zaman içinde oluşur. Bir toplumun yapısında ve yaşayışında kısa bir süre içinde oluşan değişimler, devrimler, göçler ve savaşlar dilde de etkisini gösterir. Bu durum değişimlerin oluşması için geçen süreyi kısaltabilir. Anlam değişimleri uzun bir sürede oluştuğundan dolayı eski anlamlar hemen unutulmaz; dilin lehçe ve ağızlarında yaşamaya devam eder (Aksan, 1978: 147).

Doğan Aksan, (1978: 118) "Anlambilimi ve Türk Anlambilimi" adlı eserinde anlam değişimini şu şekilde açıklamaktadır : "Anlam değişmesi, bir kelimenin anlattığı kavramdan az ya da çok uzaklaşması, onunla uzak-yakın ilgisi bulunan, ya da hiç ilgisi bulunmayan yeni bir kavramı yansıtır duruma gelmesidir."

Dünya hızla değiştiğçe dil de değişime ve gelişime uğrar. Yeni icat edilen maddeleri, eşyaları, yeni kavramları ve çeşitli durumları adlandırma ihtiyacı dili harekete geçirir. Dil, bazen bunu diğer dillerden ödünçleme yolu ile karşılarken, genellikle kendi iç dinamikleriyle bu sorunu çözer. Dilin tarihsel

sürecinde meydana gelen bu değişiklikler kelimenin esas olan ilk anlamıyla en son kazandığı anlam arasında kimi zaman bağ kurulamaz hale gelir (Demirci, 2014: 199).

Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından itibaren anlatım olanaklarının zenginliği göze çarpar. Türkçe hem biçim özelliklerinden kaynaklanan türetme olanakları hem de kavramlar açısından zengindir (Aksan, 2015 III: 218). Daha sonraki dönemlerde coğrafya, din, sosyal yapıdaki değişiklikler vb. sonucu Türk diline birçok alıntı söz girmesiyle mevcut kelimeler unutulmuş ya da kavram alanı değişime uğramıştır. Bu durum bize Türkçedeki anlam değişmesi kavramının ilk yazılı kaynaklardan itibaren başladığını ve devam ettiğini göstermektedir. Eski Türklerin göçebe yaşam tarzı ve diğer topluluklarla ilişkisi bu değişimi sürekli kılmıştır.

Anlam değişmesinin, dış ve iç olmak üzere iki nedeni vardır. Sözüün kullanım sahasının değişmesi, kelime anlamının toplumdaki iletişim ve üretim yönteminin gelişmesine bağlı değişmesi, bir nesne ya da aracın başka bir nesne ve araçla nöbetleşerek yer değiştirmesi ve toplumun gelişmesi sonucunda yeni öğrenilen nesne ve durumları adlandırırken söz anlamının değişmesi dış nedenlere bağlı değişimlerdir (Ahanov, 2013: 104). Dil içi değişiklikler ise üçe ayrılır. Bunlar; kelime bağıntısının veya adın yer değiştirmesi, gönderge bağıntısının ya da anlamın yer değiştirmesi ve kelime ile konuşan bireyler arasındaki kişisel bağıntının yer değiştirmesidir (Arslan-Erol, 2014: 66).

a. Anlam daralması

Anlam daralması “*Anlamlı bir birimin daha sınırlı bir kapsam içermeye başlaması; genel anlamdan dar bir anlama geçerek değişmesi*” olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002: 20). Anlam daralması olayında kelimenin anlam alanında bir kayıp olmaz ancak eski anlam alanının bir kısmını kaybeder. Kelimenin daha dar bir anlam çerçevesine büründüğü görülecektir (Karaağaç, 2013: 146). Anlam daralmasına uğramış kelimeler daha çok varlığı gösterirken bugün sayıca az varlığı gösterir duruma gelirler. Çağrışım yaptırdığı anlam alanı kısıtlanır. Anlam daralmaları dilin lehçeleri arasında daha çok görülen bir olaydır (Demirci, 2014: 205). Aşağıda, Kıpçak Türkçesindeki bazı kelimelerin Başkurt Türkçesinde anlam daralmasına uğradığı örnekler bulunmaktadır.

Kıp. *çağ*, *çak* “Çağ, zaman” Baş. *sağ* “(Ömür için) dönem, çağ, vakit”; Kıp. *ebe* “Anne, nine, ebe” Baş. *ebiy* “Nine, yaşlı kadın”; Kıp. *katı*, *katığ* “Katı, sert, sağlam” Baş. *katı* “Herhangi bir şeyin kuruyup sertleşmiş kabuğu ya da yüzeyi”; Kıp. *tint-* “Araştırmak, incelemek” Baş. *tintiv* “Bir kimsenin üzerini aramak, birinin evini aramak, arama yapmak”.

b. Özelleşme

“*Anlamlı bir göstergenin zamanla eskiden anlattığı kavramların hepsini değil de yalnız bir bölümünü ifade etmesidir.*” (Vardar: 2002: 157) şeklinde tanımlanan özelleşme anlam daralmasının alt başlığıdır. Özelleşmenin oluşması için belli bir çevreden bireylerin sıklıkla kullandıkları, ortak çalışmalarında önemli yeri olan nesnelere ilgili olarak kısaltmalara ve eksiltmelere başvurmalarıdır (Arslan-Erol, 2004: 72). Özelleşmeyi oluşturan durumlardan bir diğeri de milletler arasında sosyal, siyasi ve kültürel etkileşimler sonucunda kelime alışverişinde bulunulmasıdır. Bunun sonucunda çoğu zaman verici dilde geniş bir anlam alanına sahip olan kelimenin alıcı dilde daraldığı hatta özelleştiği görülmektedir (Atmaca, 2012: 132).

Kıp. *aşlan*- “Eklenmek, ulanmak” Baş. *aşlanıv* “Ağaç aşlamak”; Kıp. *ķabak* “Kapak” Baş. *ķabak* “Göz kapağı”; Kıp. *ķızıl* “Kızıl, kırmızı” Baş. *ķızıl* “Kızıl Ordu taraftarı”; Kıp. *ķök* “Mavi” Baş. *ķük* “Vücutta moraran yer”; Kıp. *sorıl-*, *sorul-* “Sorulmak, soru sorulmak” Baş. *horalıv* “Kız istemek”.

c. Anlam genişlemesi

Anlam genişlemesi, Doğan Aksan (2016: 114) tarafından “*Bir gösterge, başlangıçta bir nesnenin, bir varlığın, bir eylemin bir bölümünü veya türünü anlatırken zamanla onların bütününi anlatır duruma gelmesi*” olarak tanımlanmıştır. Anlam değişimleri gerçekleşeceği yer ve zamanlarda yeni ve değişebilen bilgilere yeni adlar buluncaya dek, bazı kelimeler, birden fazla anlam taşımak durumunda kalır. Böylece kelimenin kavram alanı genişler ve anlam genişlemesine uğrar. Her dilde görülen anlam genişlemesi olayı özellikle organ ve vücut adlarının doğaya, doğadaki nesnelere de insana aktarılmasıyla oluşur (Arslan-Erol, 2014: 73). Dillerde en fazla görülen anlam değişimlerinden biridir. Anlam daralmasına göre tam ters bir istikamettir. Özel bir anlamı karşılayan kelime zaman içinde kendi tür adının yerini alır (Demirci, 2014: 206). Anlam genişlemesi başlığı altında *genelleşme*, *mecazlaşma*, *komşuluk*, *eksiltme*, *tabu ve örtmece*, *argo* alt başlıkları bulunmaktadır.

Kıp. *cihaz* “Çeyiz” Baş. *yihaz* “Eşyalar, ev içindeki her türlü eşya”; Kıp. *çetlevük* “Fındık, fıstık Baş. *setlevük* “Palamut; herhangi bir ağacın kozalağı”; Kıp. *ikinçi*, *ekinçi* “İkinci” Baş. *ikinsı* “Başka diğer; gelecekteki”; Kıp. *ķılçık* “Buğday başağının üzerindeki ufak ve uzun dikenler” Baş. *ķılsık* “Ekin başaklarındaki ince kıllar”; Kıp. *yani*, *yengi*, *yeñi* “Yeni” Baş. *yañı* “Yeni, kullanılmamış, henüz çıkmış; bu yılın ürünü”.

d. Genelleşme

Genelleşme “*Anamlı bir birimin içeriğinin daha kapsamlı duruma gelmesidir.*” şeklinde tanımlanmaktadır (Vardar, 2002: 101). Dilin sözlüğünden seçilen bazı kelimeler, anlamlarından arındırıldıktan sonra, dili kullananların içinde küçük bir grup tarafından yaratılmış ilgilerle çeşitli kişilere ve varlıklara ad olarak verilir. Kişi ya da varlıkların özel adları, işaret ettikleri kişi ve varlıkların herhangi bir özelliğinin dili kullanan herkese ulaşmasıyla, yeniden dilin anlam örgüsüne ve sözlüklerine girerler. Bu şekilde kelimeler genelleşir (Karaağaç, 2013: 440).

Kıp. *alaçuk* “Çöreden çöpten yapılan küçük adı çadır, kulübe, baraka, evcik” Baş. *alasıķ* “Gecekondu, barınak”; Kıp. *derviş* “Fakir ve yoksul, Allah için alçakgönüllülük eden” Baş. *derviş* “Derviş”; Kıp. *ķüleç* “Çok gülen kimse” Baş. *ķöles* “Güleç, güler yüzlü”; Kıp. *otluķ* “Çakmak” Baş. *uthķ* “Semaverin altındaki köz konulan kısım”; Kıp. *tumar* “Çomak otu” Baş. *tumar* “Sazlıklarda üzeri otla kaplı çıkıntı yer.”

e. Mecazlaşma

Mecazlaşma, anlam genişlemesinin alt kategorilerden biridir. İnsanlar çevresini anlamlandırıp dilinde adlandırarak, bazı kelimeleri benzerlik gibi ölçütlerle değerlendirerek ve yeni anlam karşılıkları ekleyerek yan anlamlar oluşturur. Böylece mecaz anlam ortaya çıkar. Mecaz anlam, kelimelerin gerçek anlamından tamamen uzaklaşıp yeni kazandığı anlamdır. Bir dilin söz varlığı açısından olgunluk derecesini belirleme ölçütlerinden biri mecaz anlam yüküdür. Mecazlaşma, somut anlamlı bir kelimenin gerçek anlamıyla ilgisinin kesilmesi ve soyutlaşmasıyla ortaya çıkar. Soyutlaşma olarak adlandırılan bu tür kelimeler, aslında bir tür mecazlaşmaya uğramış kelimelerdir. Ortak insan algıları göz önüne alınırsa coğrafya ve kültür farkı gözetmeksizin birtakım kavramlara yüklenen anlamlar birbirine benzemektedir (Özşahin, 2017: 709-711).

Kıp. *bayğuş*, *baykuş* “Baykuş” Baş. *bayğos* “baykuş; tembel kişi”; Kıp. *cerāhat* “İrin, yara” Baş. *yerehet* “Gönül acısı”; Kıp. *hava*, *hevā* “Hava” Baş. *hava* “Caka, hava, kibir duygusu”; Kıp. *tışli* “Dişli” Baş. *tışli* “Sözü keskin olan, dili iğneli olan”; Kıp. *yan-* “Yanmak”, Baş. *yanw* “Sevmek”.

f. Komşuluk

Kelimenin kapsamını genişleterek veya daraltarak, bütün-parça, cins-tür, tekil-çoğul ilişkisi içinde bulunduğu bir başka kelime yerine kullanma “komşuluk” olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002: 128). Komşuluk ilişkileri varlıklar arasındaki neden-sonuç, parçalık-bütünlük, iş-araç, eşlik-zıtlık, üretim-tüketim, zaman-mekân vb. türden ortak özelliklerin birbirini çağrıştırmalarıyla oluşur. Aralarında komşuluk ilişkisi olan kelimeler birbirlerinin anlam alanları kapsarlar (Karaağaç, 2017: 363). Kelimelerin benzerlik ilişkisi yoluyla anlam kazanmalarından ziyade komşuluk yoluyla yan anlam kazanmaları daha yaygındır. Yan anlam, gerçek anlam ile mecaz anlam arasındadır. Yan anlamda kelimenin ilk anlamı, mecaz anlamdaki gibi tamamen kaybolmamıştır (Demirci: 2014, 200).

Kıp. *arfa*, *arpa* “Arpa” Baş. *arpa* “Kırpık dibinde çıkan iltihaplı şişlik, arpacık”; Kıp. *kışkaç*, *kışğaç* “Yengeç” Baş. *kışkıs* “Kıskaç, kısıp tutan her türlü alet, maşa, pens”; Kıp. *taban* “Taban, ayak tabanı, topuk” Baş. *taban* “Ayakkabı tabanı, kızak ya da başka araçların yerle temas eden kısmı” Kıp. *tirsek*, *dirsek* “Dirsek” Baş. *tırhek* “Dirsek, kızığın iki yanına çakılan direk” Kıp. *yañak* “Yanak” Baş. *yañak* “Yanak, kapı pervazlarının yanları”.

g. Eksiltme

Eksiltme, Berke Vardar (2002: 92) tarafından, “*Olağan koşullardaki biçimine oranla kimi öğeleri eksik olan, ama anlamayı aksatmayan dizim*” olarak açıklanmaktadır. Eksiltme anlam olayı ile kelime grubundaki öğelerden bazılarının atılması anlaşılabilirliği engellemez. Bu anlam olayı sonucunda oluşan biçimler bağlam ya da dil bilgisi açısından kolay bir şekilde kavranabileceği için eksik olan taraf herhangi bir zorluk yaşanmadan anlaşılabilir (İmer vd., 2013: 117). Kelimenin anlam alanı ve bağlamı konuşucu ve dinleyici arasındaki iletişim kopukluğunu önler.

Kıp. *kıyan*, *koyan* “Tavşan” Baş. *kuyan* “Tavşan, tavşan derisinden dikilmiş”; Kıp. *sīm* “Gümüş” Baş. *sīm* “Gümüş para”; Kıp. *sövünç* “Sevinç” Baş. *höyönös* “Sevinilecek haber”; Kıp. *üçünçi*, *üçüncü*, *üşinşi* “Üçüncü” Baş. *ösönsö* “Niteliği düşük olan; yemekten sonra verilen içecek (çay, kahve, kakao, komposto gibi); Kıp. *yaşılık*, *yeşillik* “Yeşillik” Baş. *yeşillik* “Yeşil renk, yeşil bitki”.

h. Tabu ve örtmece

Tabu, yasaklarla ortaya çıkar ve insanlığın yazılmamış en eski yasasıdır. Bu yasakların çiğnenmesi sonucunda çıkan yasak türünü, yasağın ihlal edilmesiyle ortaya çıkan kutsallığı ya da kirliliği anlatır (Güngör, 2006: 69). Örtmece, söylerken utanılan veya korkulan bir durumu uygunsuz ya da sert ifadelerin yerine daha zararsız ve uygun kelimelerle ifade etmektir (Demirci, 2008: 21). Tabu, örtmeceyi doğurur. Tabu sadece bazı insanlara, hayvanlara ve nesnelere değil, onların isimlerine de yasak koyabilir. Tabu olan kelimeleri, yani örtmece kelimeleri doğuran nedenler dille iletişimi sağlayan toplulukta, yani insanlardadır. Tabu ve örtmeceler, insanların toplulukta sosyal, medeni ve doğayla ilgili kalıplaşmış inançlarının, geleneklerinin ve kurallarının dilde yer alan görünüşleridir (Arslan-Erol, 2002: 37). Örtmece kelimeler, zaman geçtikçe kelimenin kötü anlamını üstlenirler. İnsanlar bu durumda yeni bir örtmeceye ihtiyaç duyarlar. Örtmeceler, bundan dolayı sürekli değişim ve gelişim içindedir.

Kıp. *kut* “Bereket, saadet” Baş. *kot* “Korkmuş kimseyi iyileştirmek için kurşundan yapılarak boyna asılan şey”; Kıp. *uçuk* “Sara hastalığı” Baş. *osok* “İnanca göre, hastalık ya da fenalıktan kurtulmak için bir bez bebek veya başka şeyler yaparak “Osok isen, uçup git, dağdan geliyorsan dağa git, taştan geliyorsan taşta git, nerden geliyorsan oraya git, bu biçarede ne işin var, yer altında evin var” diyerek dışarıda bir yere fırlatırlar; kim bu bebek ya da nesneyi bulursa kötülük veya hastalık o kişiye geçer.”

i. Argo

Anlam genişlemesinin son başlığı olan argo, ortaklaşa kullanılan ölçünlü dilin dışında kalan her türlü dil kullanımınıdır (Karaağaç, 2013: 173). Argo, *farklı bir anlaşma biçimi sağlamak üzere aynı meslek veya topluluktaki insanların ortak dildeki kelimelere özel anlamlar vermek, bazı kelimelerde değişiklik yapmak, dilin lehçelerinden, eskimiş unsurlarından ve yabancı kökenli kelimelerden ve bunların farklı şekillerinden de yararlanmak suretiyle oluşturdukları herkesçe anlaşılmayan kelime ve deyimlerden oluşan, gereğinde mecazlı ve kinayeli anlamlara da yer veren özel dil veya söz dağarcığıdır* (Arslan, 2015: 196). Zamanla küçük bir gruba özel olan bu dil kullanımının anlam alanı genişler ve tüm dil konuşucuları için anlamlı ifadelerle dönüşür. Argo, bir gruba ya da bir mesleğe ait özel bir dildir ve temeli gizlidir. Küçük bir grup tarafından kullanılan bu özel dilin zamanla kullanım alanı genişler ve tüm dil konuşucuları için bir anlam ifade eder.

Kıp. *küçük* “Kuyruğu kesik köpek, enik” Baş. *kösök* “Ergen olmayan çocuk”; Kıp. *oynaş* “Maşuka, cariye, oynaş” Baş. *uynaş* “Zina, nikahsız cinsel ilişki”; Kıp. *bürçe*, *bürşe* “Bit, pire” Baş. *börse* “Küçük boylu kişi için söylenir”; Kıp. *sathık* “Satılık” Baş. *hatlık* “Namussuz, hain, satılmış” Kıp. *eşek*, *işek* “Eşek” Baş. *işek* “Akılsız kişi”

j. Başka anlama geçiş

Doğan Aksan (2015: 214) bu anlam değişimini “*Göstergenin eskisinden bambaşka, yeni bir kavramı yansıtmaması*”; Günay Karaağaç (2013: 166) “*Sözlerin çeşitli anlam değiştirme yolları ile yeni ve değişik anlamlara kavuşması olayı*” olarak tanımlamaktadır. İlk anlamından kısmen ya da tamamen uzaklaşma anlam olayı dünyadaki hemen hemen bütün dillerde görülen anlam olayıdır. Bu anlam değişimi göstergelerin zamanla yeni kavramları anlatması, göstergelerin insanlarda uyandırdıkları duygu değerleri, toplumdaki değişimler ve kullanılan araç gereçlerin değişmesiyle oluşur. Doğadan insana, insandan doğaya aktarım yoluyla oluşan göstergelerde de bu anlam değişimi olayı görülmektedir (Aksan: 2016: 89). Başka anlama geçiş anlam değişimi olayı *yakın anlama geçiş, uzak anlama geçiş ve zıt anlama geçiş* olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.

k. Yakın anlama geçiş

Bu anlam değişimi göstergenin başlangıçtaki anlam alanından çok uzaklaşmadan oluşan anlam değişimi olayıdır. Gösterge, başlangıçtaki anlam alanının bir bölümünü kaybetmiş, ancak tamamı kaybetmemiştir. Bu anlam değişimi olayı deyim aktarması ve ad aktarması yoluyla sıkça oluşur.

Kıp. *böy*, *böyi* “Akrep” Baş. *böyö* “Tarantula”; Kıp. *bus* “Nefes, soluk” Baş. *boş* “Buğu, buhar, sis”; Kıp. *çağır* “Şarap” Baş. *sağır* “Votka, içki karıştırılmış boza”; Kıp. *qalaş* “Yufka, çörek” Baş. *qalas* “Kabarık beyaz ekme”; Kıp. *küvegün* “Arı” Baş. *kügevün* “Büve, sığır sineği”.

1. Uzak anlama geçiş

Başka anlama geçiş anlam olayının ikinci alt başlığı uzak anlama geçiş anlam değişmesi olayıdır. Bu anlam olayında gösterge başlangıçtaki anlam alanından tamamen uzaklaşıp bambaşka bir kavramı anlatır duruma gelmektedir. Aşağıda tarihi Kıpçak Türkçesinden Başkurt Türkçesi söz varlığına uzak anlama geçiş anlam değişmesi olayı ile geçen kelime örnekleri gösterilmiştir.

Kıp. *erbe* “Dört yaşındaki tay” Baş. *erbe* “Tahıl kepeği”; Kıp. *ışık* “Işık, aydınlık, parlaklık” Baş. *ışık* “Sığınak, yağmur ve rüzgar almayan yer”; Kıp. *ızgar* “Hasis, pinti, kötü huylu” Baş. *ızgar* “Sert ve yakıcı soğuk, ayaz”; Kıp. *kalak* “Yüksek” Baş. *kalak* “Kaşık, çırpıcı”; Kıp. *yırğak* “Kanca, çengel” Baş. *yırğak* “Suyun açtığı derin yarık, çukur”.

m. Zıt Anlama geçiş

Göstergenin ilk anlamının tam aksi yönde bir anlama geçişidir. İnsanın her tür bilgisinin temel eksenlerinden biri, zıtlıktır. Anlamda zıtlık, anlamla birlikte ulaşılan bir bilgidir. Her bilgi, zıt bilgiyle doğar. Bu yüzden zıtlık kelimeler arasındaki en temel komşuluktur. Zıtlık, dilin ses, biçim, yapı ve anlam yapılarında görülebilir. Ses bilgisindeki zıtlık, anlam ayırıcı özelliştir. Biçim bilgisindeki zıtlık, kök-gövde, söz türleri biçimindedir. Anlam bilgisindeki zıtlık ise, olumluluk-olumsuzluk, soyutluk-somutluk biçimlerinde olabilir (Karaağaç, 2013: 364).

Kıp. *esenleş-* “Veda etmek, vedalaşmak” Baş. *isenleşiv* “Selamlaşmak, merhabalaşmak”; Kıp. *konakla-* “Misafir etmek, ağırlamak” Baş. *kunaqlav* “Misafir olmak”; Kıp. *öyüş-* “Savurmak” Baş. *öyöşöv* “Karşılıklı ya da birlikte toplamak, istiflemek, yığmak”; Kıp. *özgele-* “Benimsemek” Baş. *üzgelev* “Yadırgamak, farklı görmek”.

n. Anlam iyileşmesi

Bu anlam değişmesi türünü Doğan Aksan (2016: 91) “Göstergenin eskiden taşıdığı anlamda bir iyileşmenin meydana gelmesi” olarak tanımlar. İyileşme durumu aslında anlamda olmamaktadır. İnsanların, kelimenin karşıladığı yeni kavrama karşı bakışları bu durumu oluşturmaktadır (Kerimoğlu, 2017: 210). Türkçenin yazılı kaynaklarla takip edebildiğimiz dönemlerinden itibaren bu anlam olayı ile karşılaşıldığını görmekteyiz. Anlam iyileşmesi kavramı anlam biliminin tartışmalı başlıklarındandır. Çünkü iyilik kavramı görecelidir. Bir kavramın iyi olması bireyden bireye, toplumdaki topluma değişim göstermektedir. Bu anlam değişmesine verilecek örnekler öznel yargılar içerdiği için bazı tartışmalara yol açmaktadır.

Kıp. *abru* “Ahmak” Baş. *abruy* “Halk nezdinde kazanılmış saygınlık, şöhret”; Kıp. *arman* “Azmış, iri yarı” Baş. *arman* “Büyük istek, umut”; Kıp. *buşak* “Hiddetli, çok öfkeli kimse” Baş. *buşak* “Yumaşak mizaçlı”; Kıp. *palās* “Paçavra” Baş. *balaş* “Küçük halı, keçe kilim”.

o. Anlam kötüleşmesi

Eski çağlarda, totemistik inançlar ve alıntılarda sıklıkla görülen bir anlam değişmesi olayıdır. Günay Karaağaç (2013: 147) “İyi anlamlı bir sözün zamanla kötü veya kötüye doğru giden bir anlam kazanması olayıdır” şeklinde anlam kötüleşmesini tanımlamaktadır. Anlam kötüleşmesi kavramı da anlam biliminin tartışmalı başlıklarındandır. Çünkü kötülük kavramı da iyilik kavramı gibi görecelidir. Bir kavramın iyi veya kötü olduğu bireyden bireye hatta toplumdaki topluma değişim göstermektedir.

Bu anlam değişmesine verilecek örnekler öznel yargılar içerdiği için bazı tartışmalara yol açmaktadır (Arslan-Erol, 2014: 85). Anlam kötüleşmesini anlam daralması olarak kabul etmek yerine olacaktır. Çünkü kötüleşme durumuna maruz kalan kelimeler geniş bir kavram alanından daha dar bir kavram alanına geçmektedir (Demirci, 2014: 205).

Kıp. *biliş* “Tanıdık, bildik” Baş. *biliş* “Başkurt’un yaklaşılarak birlikte yaşadığı Rus dostu”; Kıp. *koma* “Kuma, kadının ortağı” Baş. *koma* “Cariye, odalık”; Kıp. *saray* “Saray, ev” Baş. *haray* “Odunluk, ambar, samanlık, hayvan barınağı”; Kıp. *yaman* “Yaman, yiğit” Baş. *yaman* “Kötü, fena, çirkin”.

Sonuç

Dil biliminin bütün dalları anlama hizmet etmektedir. Aslında anlam, açıklanması oldukça zor, her zaman belirsiz özellikler içeren soyut, somut bir sisteme indirgemeyen bir olgudur. İnsanların dili kullanırken asıl gayeleri anlaşmak ve anlaşılmaktır. Diller, tarihsel süreçte sürekli bir değişim ve gelişim içinde olmuştur. Bu çalışmamızın konusu olan anlam değişmeleri kısa sürede oluşmaz. Toplumdaki değişimleri insanlar hemen kabullenmezler. Toplumsal yapıdaki değişiklikler dilde hemen kendini göstermez. Türk dili de birçok coğrafyada, farklı ulusların dillerini etkilemiş ve etkilenmiştir. Yüzyıllar boyunca toplumsal gelişmelerle değişime uğramıştır. Bu çalışmada, Tarihi Kıpçak Türkçesi ve onun mirasçılarında biri olan Başkurt Türkçesi arasında kelime bağlamında anlam değişmelerini ortaya koymaya çalıştık.

Kıpçak Türkçesinden, Başkurt Türkçesine bizim tespit edebildiğimiz değişime uğramış toplam kelime sayısı 2516’dır. Bu çalışmamızda sınırlı sayıda anlam değişmeleri örnekleri verilmiştir. Araştırmamız neticesinde en fazla anlam değişmesi örneğine *Başka Anlam Geçiş* (1162) başlığı altında, *Uzak Anlama Geçiş* (592) anlam değişmesi başlığında meydana gelmiştir. Bunun sebebi ise Başkurtların 20. yüzyıla kadar sözlü edebiyatta ve konuşma dilinde Başkurt Türkçesini kullanmaları, yazı dilinde ise Tatar Türkçesini kullanmış olmalarıdır. Doğal olarak Başkurt Türkçesi 20. yüzyıla kadar Tatar Türkçesinin yazı geleneğinden ve kavram alanlarından etkilenmiştir. Devrimle birlikte yazı diline kavuşan Başkurtların, toplumsal yapısındaki değişiklikler dillerine de yansımıştır. *Yakın Anlama Geçiş* başlığı altında 515, *Zıt Anlama Geçiş* başlığı altında 55 anlam değişmesi örneği tespit edilebilmiştir.

Çalışmamızda anlam değişmeleri ve oranları aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Değişme Türü	Toplam Kelime	Anlam Değişmesine Uğramış Kelimelerin Oranı
ANLAM DARALMASI	115	225 % 9
Özelleşme	110	
ANLAM GENİŞLEMESİ	543	1080 % 43
Genelleşme	43	
Mecazlaşma	378	
Komşuluk	80	
Eksiltme	20	
Tabu ve Örtmece	5	
Argo	11	
BAŞKA ANLAMA GEÇİŞ		

Yakın Anlama Geçiş	515	1162	% 46
Uzak Anlam Geçiş	592		
Zıt Anlama Geçiş	55		
ANLAM İYİLEŞMESİ	12	% 1	
ANLAM KÖTÜLEŞMESİ	37	% 1	
Toplam: 2516	Anlam Değişmesine Uğramış Toplam Kelime Sayısı: 2516		

(Kıpçak Türkçesinden Başkurt Türkçesi Anlam Değişimleri - Tablo 1)

Kaynakça

- Ahanov, K. (2013). *Dil Bilimin Esasları* (2. Basım). Ceritoğlu Murat (Çeviri), TDK Yayınları, Ankara.
- Akar, A. (2017). *Türk Dili Tarihi* (12. Basım) Ötügen Yayınları, İstanbul.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle)* (2. Basım). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (6. Baskı). TDK Yayınları, Ankara.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Arslan, M. (2015). *Argo*. Türk Dili Dergisi, c. 109, S. 767-768 Kasım-Aralık, ss. 196-221, TDK Yayınları, Ankara.
- Arslan-Erol, H. (2002). *Tabu (Taboo) ve Kelimelerin Anlam Alanlarına Etkisi*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, c. 11, ss. 35-56. TDK Yayınları, Ankara.
- Arslan-Erol, H. (2014). *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişimleri*. TDK Yayınları, Ankara.
- Ata, A. (2002). *Harezmi – Altın Ordu Türkçesi*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 36, İstanbul.
- Atmaca, E. (2012). *Eski Oğuz Türkçesinden Günümüz Türkiye Türkçesine Kadar Özelleşme Yoluyla Anlam Daralmasına Uğrayan Kelimeler*. Turkish Studies, Vol. 7/2 Spring, ss. 129-143.
- Benzing, J. (1995). *Başkurt Türkçesi*. Argunşah, M. (Çev.), Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Sayı 95, İstanbul.
- Demirci, K. (2008). *Örtmece (Euphemism) Kavramı Üzerine*. Milli Folklor, Yıl 20, S. 77, ss. 21-34.
- Demirci, K. (2014). *Türkoloji İçin Dilbilim: Konular, Kavramlar, Teoriler*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ercilasun, A. B. (2010). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınları, Ankara, 9. baskı.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Kesit Yayınları, İstanbul.
- Güngör, A. (2006). *Tabu-Örtmece (Euphemism) Sözcükler Üzerine*. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 29, ss. 69-93.
- İmer, K. vd. (2013). *Dilbilim Sözlüğü* (2. Baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam: Anlam Bilimi ve İletişim*. Kesit Yayınları, İstanbul.
- Karaağaç, G. (2017). *Türkçe Üzerine Yazılar*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Kerimoğlu, C. (2017). *Genel Dilbilime Giriş*. Pegem Akademi, Ankara.
- Kılıç, V. (2009). *Anlambilime Giriş Temel Kavramlar*. Papatya Yayıncılık Eğitim, İstanbul.
- Öner, M. (2011). *Türkçe Yazıları*. Kesit Yayınları, İstanbul.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. TDK Yayınları, Ankara.

- Özşahin, M. (2017). *Türkçe ve Komşu Dillerde Ortak Bir Mecazlaşma Örneği*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, S. 6/2, ss. 708-718.
- Öztekten, Ö. (2008). "Tatar – Başkurt Meselesi" ve Başkurtça. *Tarihten Bugüne Başkurtlar Tarih, Dil ve Kültür Üzerine İncelemeler*. Özyetgin, A. M., vd. (Ed.), Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Özyetgin, A. Melek (2006), *Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı*, Chinese Academy Of Social Science, Sino-Foreign Relationship Department Of Institute Of History, Beijing, China.
- Saray, M. (2016), *Başkurt*. TDV İslam Ansiklopedisi, c. 5, ss. 130 – 131.
- Tekin, T. ve Ölmez, M. (2014). *Türk Dilleri*, Bilgesu Yayıncılık, Ankara.
- Toparlı, R. ve Vural H. (2004). *Kıpçak Türkçesi*. Dilek Matbaa & Ofset Tesisleri, Sivas.
- Toparlı, R., vd. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* (2. Baskı). TDK Yayınları, Ankara.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Yusupov, R. (2008). *Altın Orda ve Başkurtlar (Tarihî – Antropolojik İnceleme)*. *Tarihten Bugüne Başkurtlar Tarih, Dil ve Kültür Üzerine İncelemeler*, Özyetgin, A. M., vd. (Ed.), Ötüken Neşriyat, İstanbul.

9. Kişinev örneğinde Moldova'da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi¹

Kayhan İNAN²

APA: İnan, K. (2022). Kişinev örneğinde Moldova'da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 113-132. DOI: 10.29000/rumelide.1164857.

Öz

Avrupa'da Türkçenin resmi dil olduğu tek özerk bölgeye ev sahipliği yapan Moldova, Türkçenin öğretimi açısından önemli bir ülkedir. Moldova, Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil ve hem de ikinci dil olarak öğretildiği bir ülkedir. Başkent Kişinev Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği en büyük merkezdir. Bu araştırma, Kişinev'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moldovalıların dil ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırma kapsamında katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları betimlenmiş ve değişkenlerin (yaş, ana dili, eğitim, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye'ye gitme durumu, Türkiye'ye gitme amacı) dil ihtiyaçlarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve dil ihtiyaç analizi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Kişinev'de Türkçe öğrenen 93 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların Türkçe konusunda yüksek düzeyde öğrenme ihtiyacına sahip olduğunu göstermektedir. Dil ihtiyaçlarına ayrıntılı bakıldığında bireysel ilgi ve ihtiyaçlara yönelik alt boyutun diğer alt boyutlardan öne çıktığı görülmektedir. Bunu eğitim ve iş imkânına dönük dil ihtiyaçları izlemektedir. Türkçe öğrenen kişilerin ağırlıkla 26 yaş ve üzerindeki kişiler olduğu belirlenmiştir. 25 yaş ve altındaki katılımcılar Türkçeyi eğitim ve iş imkânları nedeniyle öğrenmektedir. Özellikle Türkiye'yi ziyaret etmek isteyen katılımcıların Türkçe öğrenimlerini daha çok 0-4 ay olarak sürdürdüğü ve daha sonra kursu bıraktığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Dil ihtiyaç analizi, Moldova, Kişinev'de Türkçe öğretimi

Language need analysis of Turkish language learners in Moldova in the case of chisinau

Abstract

Moldova, home of the only autonomous region in Europe where Turkish is the official language, is an important country in terms of teaching Turkish. Moldova is a country where Turkish is taught as a mother tongue, a foreign language and a second language. Chisinau as a capital is the largest center where Turkish is taught as a foreign language. In this research, it is aimed to determine and analyze the language needs of Moldovans who learn Turkish as a foreign language in Chisinau. The model of the research is the survey model, which is one of the quantitative research methods. Within the scope of the research, the Turkish language needs of the participants were described. Language needs was examined according to variables (age, mother tongue, duration of Turkish learning, visiting, purpose of visit). Research data were collected with demographic information form and language need

¹ “Araştırma için gerekli etik kurul onayının 19.04.2022 tarihinde Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan alındığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.”

² Arş. Gör. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Amasya, Türkiye), kayhan.inan@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7438-0742 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164857]

analysis scale. 93 individuals who learning Turkish in Chisinau participated in the research. The research results show that the participants have a high level of learning needs in Turkish. When language needs are examined in more detail, it is seen that the factor of individual interests and needs stands forward from the other factors. This is followed by language needs for education and job opportunities. It has been determined that people who learn Turkish are mostly 26 years old and over. Participants aged 25 and under learn Turkish for education and job opportunities. Particularly, it has been observed that the participants who want to visit Turkey mostly continue their Turkish education for 4 months and leave the courses in the later stages.

Keywords: Turkish as a foreign language, Language need analysis, Moldova, Teaching Turkish in Chisinau

1. Giriş

Yabancı veya ikinci bir dil öğrenmek uğraştırıcı bir süreçtir. Bir dilin temel kurallarını kavramak, o dilde iletişim becerileri geliştirmek ve dilin arka planında yer alan kültürü kavramak zaman, emek ve para gerektirir. Pek çok insan hevesle başladığı dil öğreniminde zorluklar ile karşılaşır. Çoğu bu zorluklar ile başa çıkamayp öğrenimlerini yarıda bırakır. Çok az sayıdaki insan ileri düzeye erişir. Dil öğretimini daha kolay hâle getirmek, kaynakları daha tasarruflu şekilde kullanmak için sürecin planlanması önemlidir. Bu bağlamda dilin en etkili şekilde öğretilmesi için çeşitli yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Tarihî süreç içerisinde dil öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve metinlerin tercüme edilmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu durum bireysel özellik ve ihtiyaçları göz ardı ederken tek tip bir eğitim sunmuştur. Öğreticiler iletişim becerilerini nasıl kazandıracakları üzerine düşünmeye başladıklarında hem bireyin hem de grubun ihtiyaçlarını belirlemenin gereği ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde dil bilim ve eğitim alanındaki gelişmeler de dil öğrenmek isteyen kişilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran yaklaşımların gündeme gelmesini sağlamıştır.

Bir nedenle farklı bir ülkeye yerleşmiş göçmen ve mülteciler, uluslararası öğrenciler, alanında uzmanlaşmak isteyen çalışanlar, boş vaktini değerlendirmek isteyenler ve seyahat planı yapanlar birbirinden ayrı hedef ve ihtiyaçlara sahiptir. Farklı ihtiyaçlara sahip kişiler için aynı programı uygulamak öğretim sürecinin başarısızlık ile sonuçlanmasına neden olabilir. Bireyin ve grubun ihtiyaçlarına cevap vermeyen ders ve materyal tasarımları kimi zaman öğrencileri ayrıntıya boğarken kimi zaman aşırı yüzeysellik barındırabilir. Hedef kitlenin ihtiyaç ve hedeflerinden habersiz bir öğretici süreci yürütmekte verimsiz bir performans sergileyebilir.

Long'a (2005) göre nasıl hasta teşhis edilmeden tıbbi müdahale önerilmiyorsa, hiçbir dil öğretim programı da kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmadan tasarlanmamalıdır. Herkese hitap edecek bir dil kursu öğrencininin ihtiyacı olan hedeflere yönelik dil becerileri açısından sığ bir bakış açısı sunmaktadır. Dil öğretiminin başında öğrencilerden neden o dili öğrendiklerine ilişkin net cevaplar alınmalıdır. Bunun ardından buna uygun görevlerin belirlenmesi gereklidir. Herkes için aynı yaklaşımı benimsemek yerine, kursları belirli amaçlarla ve belirli bir gruba yönelik olarak planlamak daha faydalı olabilir. Bu kapsamda öğretimin planlanması için ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İhtiyaç analizi, izlencenin belirlenmesi, materyal tasarımı, dil öğretim yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede çerçevenin çizilmesi için eğitimcilere kılavuzluk etmektedir.

İhtiyaçların değerlendirilmesinin içerik ve program geliştirme ile bütünlüştirilmesinin gerekliliğine inanan Grier (2005), kaliteli bir müfredat geliştirmek için geliştiricilerin karar almalarına temel oluşturacak geçerli bilgiye sahip olmasının önemini vurgular. Eğitimciler ihtiyaç değerlendirmelerini sürece dahil ederek hem öğrenicilere hem de topluma fayda sağlayacak seçenekler üzerinde durabilirler.

İhtiyaçların belirlenmesi ve analizi varılmak istenen noktann netleştirilmesine ve doğrulanmasına yardımcı olabilecek güçlü bir araçtır. Dil öğretiminin başında ve sonunda öğretici belirli öngörülerden hareket ederek öğrenicilerin neye ihtiyaçları olduğunu tahmin eder. Gayriresmî ihtiyaç analizi olarak adlandırılabilir bu durum öğreticinin tecrübesine ve konuya hâkimiyetine bağlı olarak gerçekleşir. Bu tür bir analizde öğretici bilgi kaynağı olarak sınavlara ait sonuçlardan, daha önce alınan eğitimin sorulduğu bir anketten, kişisel gözlem ve görüşmelerden yararlanabilir. Sistematik olarak ihtiyaçların belirlenmesi ve analizi ise modern eğitim yaklaşımlarının bir sonucu olarak görece yenidir. Sistematik ihtiyaç analizi öğretime başlamadan önce çeşitli araçlar ile durumun değerlendirilmesini kapsar. Sistematik olarak gerçekleştirilecek bir ihtiyaç analizinde dil ihtiyacının iki boyutu olduğunu belirten Vandermeeren (2005) nicel boyut olarak dile ne sıklıkla ihtiyaç olduğunun, nitel boyut olarak ise dilde ne tür bir yetkinliğe ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesini önerir. Bunun belirlenmesinde de öncelikle öğreniciler ile görüşülmesinin gerektiğini vurgular. Bu bağlamda ihtiyaçlar, öğrenicilerin eğitim ile ilgili olarak bildirdikleri (belirli becerilerin geliştirilmesi, daha az dil bilgisi öğretimi vb.) talepler ile ifade edilebilir. Brown'a (1995) göre ihtiyaç analizi gayriresmî veya sistematik nitelikte de olsa, sonuçlanmış ürün olarak kabul edilmez. İhtiyaç analizi belirli kurumlar bağlamında öğrenme ve öğretme durumunu olumlu yönde etkileyen faaliyetlerin ve yetkin bir program oluşturmak için gerekli tüm öznel ve nesnel bilgilerin analizini kapsayan bir sürece'tir.

Bu bağlamda Iwai, Kondo, Lim, Ray, Shimizu ve Brown (1999) öğrenci merkezli ve görev temelli ders içerikleri değerlendirme ve yeterlilik odaklı müfredat ve motivasyon gibi çeşitli açılardan dil öğretimi için ihtiyaç analizinin önemini şu şekilde derlemiştir:

1. Öğrenci merkezli ders içerikleri için öğrenicilerle müzakere etme ve ortak bir noktada buluşma olanağı sağlar.
2. İhtiyaç analizi, bölgenin ve grubun ihtiyaçlarını anlamak ve karar vermek için anlamlı veriler sunar.
3. İhtiyaç analizi, öğrenicilerin gerçek dünyadaki durumlarda görevleri yerine getirme becerilerini test edecek araçların belirlenmesine yardımcı olur.
4. İhtiyaç analizi, göreve dayalı kurs içeriğinin ayrılmaz bileşenidir. Belirlenecek görevler bir ihtiyaç analizi ile tanımlanabilir.

Bir grup öğrenciyi fiziksel bir alana hapseden ve standart bir içeriği onlara sunan dil öğretimi anlayışının sürdürülmesinin gelecekte mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle günümüzde hızla gelişen bilişim teknolojileri, dil öğretimi alanında birlikte çalışmayı gözeten bireye özgü içerik tasarımlarına yönelmektedir. Bu bağlamda ihtiyaç analizinin şartlara uygun, başarı odaklı ve bireysel özellikleri göz önünde bulunduran bir dil öğretimi gerçekleştirmenin ilk adımı olduğu söylenebilir.

1.2. Türkçenin yabancı ve ikinci dil öğretiminde ihtiyaç analizi

Günümüzde iletişim ve eğitim teknolojilerinin gelişimi ile dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bir dil öğreticisine ulaşmak için internete bağlı olmak, ders materyallerine ulaşmak için bilgisayara sahip olmak ve anlamlı dil girdileri için sosyal medyayı takip etmek yeterlidir. Buna ek olarak ülkeler kültürel etkilerini artırmak için kendi dillerinin öğretimine yönelik kültür merkezleri açmaktadır ve kurslar düzenlemektedir. Bu durum dil öğrenmek isteyenler için büyük bir avantaj yaratmaktadır. Türkçenin de bu kapsamda farklı coğrafyalarda kimi zaman kültür merkezleri, kimi zaman eğitim kurumları, kimi zaman da çevrim içi eğitimler aracılığı ile öğretimi yapılmaktadır. Özellikle alanyazın incelendiğinde akademik çalışmaların konu edindiği ülkelerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkçeye yönelik ihtiyaç analizi araştırmalarının da özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ülke temelinde yapıldığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında ve kültür merkezlerinde Türkçe öğrenen bireylerin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen veriler üzerinden hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaların çoğunda Iwai ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmalardan ilki Çangal'ın (2013) Bosna-Hersek özelinde Türkçe öğrenen kişiler ile gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Araştırma kapsamında katılımcıların dil ihtiyaçları ticaret, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve sınıf içi iletişim olarak dört alt boyutta ele alınmıştır. Boylu ve Çangal (2014) İran'ı konu alan araştırmalarında Türkçe öğrenenlerin sınıf içi iletişim ve bireysel ilgiler bağlamındaki ihtiyaçlarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Adıyaman, Çangal ve Yazıcı (2015) Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesi öğrencilerinin katılımı ile bir Türkçe dil ihtiyaç analizi araştırması gerçekleştirmiştir. Gürcistan için yapılan ihtiyaç analizi araştırmalarında Başar ve Akbulut (2016) Gürcü katılımcıların bireysel ilgi nedeniyle Türkçe öğrendiklerini belirlemiştir. Ek olarak bazı katılımcıların Gürcüce bilmeyen aile bireyleri ile iletişim ihtiyacı nedeniyle de Türkçe öğrendiği belirlenmiştir. İpek ve Çelik'in (2019) araştırmasına göre Polonya'da Türkçe öğrenen kişiler öncelikle konuşma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.

Afganistan'da gerçekleştirdiği araştırmasında Farzan (2019) Afganların öncelikle yabancı dil iletişim kurma amacıyla Türkçe öğrendiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların Türkçe iletişim becerilerini geliştirmede eğitime yönelik ihtiyaçlarının rol oynadığı belirtilmiştir. Ramanenkava (2020), Belarus'taki Minsk Devlet Üniversitesinde Türkçe öğrenen kişiler ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya göre katılımcıların Türkçe öğrenme amacının eğitim ve iş fırsatları olduğu görülmektedir. Kastal (2021) ise yüksek lisans tezinde Arnavutluk'taki kişilerin eğitim ve iş olanakları nedeniyle Türkçe öğrendiklerini ortaya koymuştur. Minhaj (2021), Hindistan örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarını analiz ettiği araştırmasında katılımcıların sınıf içi iletişimlerini sağlamaya öncelik verdiği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların öncelikle sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek ve kendilerine yöneltilen soruları anlayıp cevap verebilmek becerisi kazanmak istedikleri belirtilmiştir. Abukan (2022), Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcılar üzerinden gerçekleştirdiği ihtiyaç analizinde bu ülkede Türkçe öğrenen kişilerin yeni bir dil öğrenme amacına sahip oldukları ve konuşma becerisini öncelikledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Diğer araştırmalardan farklı olarak Sayar (2019) Cibutili katılımcılar ile gerçekleştirdiği araştırmasında nitel araştırma yöntemini tercih etmiş ve katılımcılar ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmada

katılımcıların yabancı dil becerisini geliştirme ve kültürel etkileşim sağlama ihtiyaç bağlamında Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir. Bunun yanında Türkiye'de yaşayan göçmen ve sđınmacıların katılımı ile gerçekleştirilen araştırmalar da bulunmaktadır (Bölükbaş, 2016; Günsel, 2020; Phutkaradze, 2018).

1.3. Moldova ve Türkçe öğretimi

Moldova veya resmî adı ile Moldova Cumhuriyeti 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından bağımsızlığını kazanan bir Doğu Avrupa ülkesidir. Başkenti Kişinev olan ülke Romanya ve Ukrayna ile sınır komşusudur. Coğrafi olarak Prut ve Dinyester nehirleri arasındaki havzayı kaplayan ülkenin Ulusal İstatistik Bürosu (NBS) verilerine göre 2022 yılı nüfusu 2.603.996'dır.

Moldovanlar (%75,1) ülkedeki en kalabalık etnik grubu oluşturmaktadır. Bunu Romanyalılar (%7), Ukraynalılar (%6,6), Gagauz Türkleri (%4,6) ve Ruslar (%4,1) izlemektedir. Ülkenin resmî dili Moldovanca/Rumencedir. Rusça, Gagauz Türkçesi, Ukraynaca ve Bulgarca yasal olarak tanınan azınlık dilleridir. Bu dillerden Rusça, Sovyetler Birliği zamanında olduğu gibi etnik gruplar arasındaki ortak dil işlevini sürdürmektedir. Moldova/Rumenceyi ana dili olarak konuşanların oranı %78,6'dır. Buna karşın ana dili olarak %14,5 oranında Rusça, %2,7 oranında Ukraynaca, %2,7 oranında Gagauz Türkçesi ve %1 oranında Bulgarca konuşulmaktadır (NBS, 2022).

Moldova kendi sınırları içerisinde Gagauzya Özerk Bölgesine ev sahipliği yapmaktadır. Gagauzya, Avrupa'da Türkçenin bir değişkesini konuşan insanlara ait tek özerk bölgedir. Bu nedenle Gagauzya Türkçe dil ihtiyaçları bağlamında Moldova'nın diğer bölgelerinden ayrılmaktadır. Dil politikaları açısından Gagauzya'da Türkçe ana dili ve ikinci dil olarak öğretimi yapılan ve konuşulan bir dildir. Moldova'nın diğer bölgelerinde ise Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Türkiye Türkçesinin resmî kurumlar aracılığıyla Moldova'da öğretimi 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 1930'larda Romanya toprakları içerisinde bulunan Moldova'daki Gagauzca konuşan yerleşim yerlerine dönemin Bükreş büyükelçisi Hamdullah Suphi Tanrıöver aracılığı ile 26 öğretmen görevlendirilir (Kasar, 2020a). Öğretmenler II. Dünya Savaşına kadar görevlerine devam eder. Daha sonra Sovyetler Birliği içerisinde bir cumhuriyet hâline gelen Moldova'da Türkçe eğitim ve öğretim faaliyetleri 1992'deki bağımsızlık ilanına kadar durdurulur.

Geçmişte Moldova'da Türkçe eğitiminin ilk tohumlarının ekildiği Gagauz toprakları günümüzde Türkiye Türkçesinin öğretimi açısından Moldova'nın diğer bölgelerinden daha çok olanağa sahiptir. Gagauzya'daki eğitim kurumlarında Gagauz Türkçesi öğretilmekle birlikte Türkiye Türkçesinin öğretiminin de yapıldığı eğitim kurumları bulunmaktadır.

1999 yılında açılan Kongaz Süleyman Demirel Moldo-Türk Lisesinde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı itibariyle 165 (107 kız, 58 erkek, 8 şube) öğrenci öğrenim görmektedir. Okulun eğitim dili Rusça ve İngilizce olmakla birlikte Rumence ve Türkçe de öğretilmektedir. Sınıf başına haftada dört saat Türkiye Türkçesi dersi verilmektedir. Ders kitabı olarak Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır. Okul 2022 yılında bakalorya sınav başarisında Gagauzya'da 4. sıradadır. Yine 2022 yılında okulun 16 öğrencisi Gagauzya'da yapılan olimpiyatlarda çeşitli dallarda başarılı olmuştur.

TİKA tarafından 1998 yılında kurulan Mustafa Kemal Atatürk Kütüphanesi ise bölgede yaşayanların Türkiye'de basılan kitaplara erişebileceği, kültürel faaliyetlere de ev sahipliği yapan bir merkezdir. Kütüphane binasında Yunus Emre Enstitüsü Komrat şubesi de faaliyet göstermektedir. Buradaki Türkçe

kursları MEB tarafından görevlendirilen Türkçe okutmanları ve yerel öğretmenler aracılığı ile yürütülmektedir.

Komrat Devlet Üniversitesi hem Gagauzya'da hem de Moldova genelinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne sahip tek yüksek öğretim kurumudur. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 2018 yılında açılmıştır. Bölüm 2019-2020 yılında lisans düzeyinde eğitim vermeye başlamıştır (Kasar, 2020b). Bölümün öğretim üyesi ihtiyacı Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden MEB aracılığı ile görevlendirilmiş akademisyenler ile karşılanmaktadır.

Gagauzya'nın ardından Türkçe öğretimi açısından en önemli merkez başkent Kişinev'dir. Ancak Kişinev'de Türkçenin kurumsal olarak öğretiminin yapıldığı Yunus Emre Enstitüsü gibi bir merkez veya Türkoloji bölümü bulunmamaktadır. Kişinev'deki Türkçe derslerinin yasal zeminini Kişinev Büyükelçiliği ile üniversiteler arasında gerçekleştirilen protokoller oluşturmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak 2002 yılında Moldova Devlet Üniversitesi (USM) ile bir protokol imzalanmış ve üniversitenin edebiyat fakültesinde bir Türkçe sınıfı oluşturulmuştur. Bu sınıf TİKA tarafından donatılmıştır. 2000'lerin başında mütercim tercümanlık bölümünde Türk dili için mütercim ve tercümanlar yetiştirilse de ekonomik nedenler ile Türkçe bölüm dillerinden çıkarılmıştır. Bir protokol de Uluslararası Moldova Özgür Üniversitesi (ULIM) ile 2010 yılında imzalanmıştır. Bu üniversitede de yine TİKA'nın katkıları ile bir Türkçe sınıfı hazırlanmıştır.

Her iki üniversitede Türkçe dersleri, ücretsiz ve halka açık yabancı dil kursları olarak yürütülmektedir. Kişinev'deki Türkçe kursları için MEB tarafından bir Türkçe okutmanı görevlendirilmektedir. 2022 Şubat döneminde 100'e yakın kişi Kişinev'deki Türkçe kurslarına başvurmuştur. Ders materyali olarak Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır. Bu faaliyetler dışında Kişinev Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Türkçenin yaygınlaştırılması ile ilgili faaliyetler yürütmektedir. Bu faaliyetler Moldova'daki Türk çocukları için Türkçe dersleri, kamu çalışanları için Türkçe kursları, kültürel yarışmalar ve kutlamalardır.

1.4. Araştırmanın amacı

Bu araştırma Moldova'nın başkenti Kişinev'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moldovalıların dil ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların ihtiyaç analizi ölçeğine, alt boyutlarına ve maddelerine verdikleri yanıtların görünümünü nasıldır?
2. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları değişkenlere (yaş, ana dili, eğitim, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye'ye gitme durumu, Türkiye'ye gitme amacı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Kişinev'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin dil ihtiyaç analizini konu alan bu araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Creswell'e (2014) göre tarama modeli, belirli bir grup içinden belirli sayıda kişi üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla grubun genelindeki eğilim,

tutum ve görüşleri betimlemeyi sağlar. Araştırma 93 Moldovalı katılımcının form doldurması ve ardından formdaki verilerin istatistiksel olarak incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Iwai ve diğerlerinin (1999) Japonca öğrenenler için geliştirdiği ihtiyaç analizi ölçeğidir. Ölçek, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kişilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktörlerin güvenilirlik değerleri ise ticaret yapma boyutu için 0,91, eğitim ve iş imkânı boyutu için 0,71, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutu için 0,63 ve sınıf içi iletişim kurma boyutu için 0,65 ve ölçeğin tamamı için 0,84 olacak şekilde hesaplanmıştır. Ölçek, pek çok farklı ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Adıyaman, Çangal & Yazıcı, 2015; Başar & Akbulut, 2016; Boylu ve Çangal, 2014; İpek & Çelik, 2019; Ramanenkava, 2020).

Katılımcıların demografik bilgilerinin sorulduğu bir bölüm de eklenen ölçek formu 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140 en düşük puan ise 28'dir. Beşli Likert olarak tasarlanan ölçek ticaret yapma (14, 15, 16, 17, 18, 19. maddeler), eğitim ve iş imkânı (5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13. maddeler), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (9, 20, 21, 22, 23,25, 26, 28. maddeler), sınıf içi iletişim kurma (1, 2, 3, 4. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır. 24. ve 27. maddeler ölçekten çıkarılmış olsa da katılımcılardan bilgi almak amacıyla forma dahil edilmiştir. Söz konusu iki maddenin sadece betimsel istatistik verilerinden yararlanılmıştır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmaya 93 kişi katılım sağlamıştır. Bu kişilerin tamamı Kişinev'de USM ve ULIM'de düzenlenen Türkçe derslerine katılan kişilerdir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Durumlarına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	84	90,3
Erkek	9	9,7
Yaş	N	%
15-25	33	35,5
26+	60	64,5
Ana Dili	N	%
Rumence	63	67,7
Rusça	26	28
Rumence ve Rusça	4	4,3
Eğitim	N	%
Lise	6	6,5
Lisans	56	60,2
Yüksek Lisans	22	23,7
Doktora	9	9,7

Düzey	N	%
A1	74	79,6
A2	11	11,8
B1	4	4,3
B2	2	2,2
C1	2	2,2
Türkçe Öğrenme Süresi	N	%
0-4 Ay	62	66,7
4-8 Ay	9	9,7
8-12 Ay	2	2,2
1-2 Yıl	7	7,5
3 Yıldan Fazla	13	14
Türkiye'ye Gitme Durumu	N	%
Gittim	29	31,2
Gitmedim	64	68,8
Türkiye'yi Ziyaret Amacı	N	%
Öğrenci Olarak	18	19,4
İş İçin	20	21,5
Turist Olarak	44	47,3
Akraba Ziyareti	11	11,8
Toplam	93	100,0

Tablo 1'de yer alan verilere göre katılımcılara ait cinsiyet dağılımı 84 (%90,32) kadın, 9 (%10,75) erkek şeklindedir. Yaş değişkenine göre katılımcılar iki gruptur. Birinci grubu 15-25 yaş aralığındaki katılımcılar, ikinci grubu 26 ve üzerinde yaşa sahip katılımcılar oluşturmaktadır. Buna göre katılımcıların 33'ü (%35,48) 15-25, 60'ı (%64,5) 26 yaş ve üzerindedir. Ana diline göre dağılım ise Rumence için 63 (%67,74), Rusça için ise 26 (%27,95), Rumence ve Rusça için 4'tür (%4,3). Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında 6 (%6,45) katılımcı lise, 56 (%60,12) katılımcı lisans, 22 (%23,65) katılımcı yüksek lisans, 9 (%9,67) katılımcı doktora eğitimi almakta veya mezunudur. Katılımcıların Türkçe düzeyleri ise A1 için 74 (%79,56), A2 için 11 (%11,82), B1 için 4 (%4,3), B2 için 2 (%2,15), C1 için 2 (%4,3) kişidir. Bunun yanında 62 (%66,66) katılımcının 0-4 ay, 9 (%10,75) katılımcının 4-8 ay, 2 (%2,15) katılımcının 8-12 ay, 7 (%7,52) katılımcının 1-2 yıl, 13 (%13,97) katılımcının 3 yıldan fazla süredir Türkçe öğrendiği belirtilmiştir. Katılımcıların 29'unun (%31,18) Türkiye'ye gittiği, 64'ünün (%68,81) ise Türkiye'ye gitmediği görülmektedir. Türkiye'yi ziyaret amacı sorulduğunda ise katılımcıların 18'i (%19,35) öğrenci olarak, 20'si (%21,5) iş için, 44'ü (%47,31) turist olarak, 11'i (%11,82) ise akraba ziyareti için Türkiye'ye gitmiş veya gitmek istemektedir.

2.4. Araştırma verilerinin toplanması ve analizi

Araştırma verilerinin toplanması 2022 Bahar yarıyılında USM ve ULİM'de gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçları çoğaltılarak derslere katılan öğrencilere dağıtılmıştır. Toplanan nicel verilerin istatistiksel analizinde JAMOVI programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini içeren verinin analizinde sıklık, yüzde ve puan ortalamaları gibi betimsel istatistik hesaplamaları

yapılmıştır. Değişkenlerin ölçek puanları üzerindeki etkisini incelemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. İhtiyacı analizi ölçeği, alt boyutları ve maddelerine verilen yanıtların görünümü

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç analizi ölçeğine verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Ölçek toplam puanı ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistik Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. İhtiyacı Analizi Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Veriler

	N	\bar{X}	ss	Min	Max
Ölçek	93	109	13,8	83	140
Sınıf İçi İletişim Kurma	93	19,2	1,38	15,0	20,0
Bireysel İlgisi ve İhtiyaçlar	93	32,6	3,82	20,0	40,0
Eğitim ve İş İmkânı	93	29,5	5,41	16,0	40,0
Ticaret Yapma	93	20,3	5,87	11,0	30,0

Tablo 2'ye göre katılımcıların ölçek maddelerinde belirtilen ihtiyaç alanlarına verdikleri yanıtların ortalama puanı, yüksek düzeyde öğrenme ihtiyacına işaret etmektedir [$\bar{X}=109$]. Katılımcıların ölçek toplam puanı ortalaması en yüksek puan olan 140'ın %78'ine erişmektedir. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu en yüksek ortalama puana sahip alt boyuttur [$\bar{X}=32,6$]. Bunu eğitim ve iş imkânı takip etmektedir [$\bar{X}=29,5$]. Ticaret yapma alt boyutu [$\bar{X}=20,3$] ve sınıf içi iletişim kurma alt boyutu [$\bar{X}=19,2$] diğer boyutlardan daha düşük ortalama puana sahiptir. Bu sonuçlar katılımcıların kişisel ilgi ve merak nedeniyle Türkçe öğrendiklerini göstermektedir. Bunun yanında Türkiye'de çalışma ve eğitim görme ya da Moldova'daki bir Türk şirketinde çalışma da katılımcıların Türkçe öğrenme nedenlerinden bazılarıdır.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlara göre en yüksek ve en düşük ortalama puana sahip maddeler katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin daha ayrıntılı bilgi vermektedir. Maddelerin betimsel istatistik bilgileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. En Yüksek ve En Düşük Ortalama Puana Sahip Maddeler

Madde	Ortalaması En Yüksek Maddeler	\bar{X}	ss
1	Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum.	4,85	0,38
4	Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum.	4,80	0,45
3	Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum.	4,77	0,46
27	Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.	4,77	0,49
21	Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.	4,76	0,47
Madde	Ortalaması En Düşük Maddeler	\bar{X}	ss
24	Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.	2,38	1,04
25	Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.	2,81	1,34
5	Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3,00	0,93
19	Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).	3,08	1,14
10	İlerleyen yıllarda Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3,26	0,96

Tablo 3'te katılımcıların Türkçe ihtiyaç durumlarına göre en yüksek ve en düşük ortalama değere sahip ölçek maddelerine yer verilmiştir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler, sınıf içi iletişim ihtiyaçları ile ilgili olan "Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum." [$\bar{X}=4,85$] ve "Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum." [$\bar{X}=4,80$] maddeleridir. Bunun yanında kişisel ilgi ve ihtiyaçlar ile ilişkili olan "Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=4,77$] ve "Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=4,76$] maddeleri de yüksek ortalamaya sahiptir.

En düşük ortalamaya sahip maddelere bakıldığında bunların akraba ve aile ile ilgili olduğu görülmektedir. "Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=2,38$] ve Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=2,81$] en düşük ortalamaya sahip maddelerdir. Türkiye'de eğitim alma ihtiyacına yönelik "Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=3,00$] maddesinin de en düşük ortalamaya sahip maddelerin arasında olduğu görülmektedir.

3.2. Katılımcıların yaş değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların yaş değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut ortalama puanları ile bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
	15-25	33	103,8	12,78	91	1,18	,23
	26+	60	100,4	13,44			
Sınıf İçi İletişim Kurma	15-25	33	20,0	1,14	91	,89	,61
	26+	60	20,0	1,49			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	15-25	33	34,0	3,45	91	,91	,37
	26+	60	32,0	4,0			
Eğitim ve İş İmkânı	15-25	33	29,9	5,41	91	,5	,36
	26+	60	29,3	5,45			
Ticaret Yapma	15-25	33	21,5	5,45	91	1,41	,16
	26+	60	19,7	6,03			

$p < 0,05$

Tablo 4'te yer alan verilere göre 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=103,8$] ile 26 ve üzeri yaş grubu [$\bar{X}_{(26+)}=101,1$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=1,18$, $p > 0,05$]. Ancak 15-25 yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş grubuna göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum 15-25 yaş aralığındaki katılımcıların Türkçeye yönelik ihtiyaçlarının ileri yaş grubundan bir miktar daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

Sınıf içi iletişim kurma alt boyutunda 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=20,0$] ile 26 yaş ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=20,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=0,89$, $p > 0,05$]. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutuna bakıldığında da 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=34,0$] ile 26 ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=32,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=0,91$, $p > 0,05$]. Ancak ortalama puanlar açısından 15-25 yaş grubunun Türkçeye yönelik bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının diğer gruptan bir miktar daha yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim ve iş imkânı alt boyutunda 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=29,9$] ile 26 yaş ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=29,3$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=0,5$, $p > 0,05$]. Eğitim ve iş imkânı ihtiyaçları bakımından iki yaş grubu ayrılmamaktadır. Ticaret yapma alt boyutu verileri incelendiğinde 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=21,5$] ile 26

yaş ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=19,7$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=1,41, p>0,05$]. Bunun yanında ortalama puan açısından 15-25 yaş grubunun ticaret ile ilişkili dil ihtiyaçlarının 26 yaş ve üzerindeki katılımcılardan daha fazla olduğu söylenebilir.

İki yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da bazı alt boyutlarda 15-25 yaş grubunun Türkçe öğrenmede daha özel ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir. 26 yaş ve üzerindeki katılımcılar ortalama puanlar açısından hiçbir alt boyutta 15-25 yaş grubundan daha yüksek ortalamaya sahip değildir.

3.3. Katılımcıların ana dili değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların ana dili değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ana Dili Değişkenine Göre Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ölçek	Rusça	26	101,8	13,16	87	-,06	,94
	Rumence	63	102,0	13,34			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Rusça	26	19,3	1,31	87	,34	,72
	Rumence	63	19,2	1,38			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Rusça	26	32,5	4,07	87	-,36	,71
	Rumence	63	32,8	3,76			
Eğitim ve İş İmkânı	Rusça	26	29,1	5,31	87	-,54	,59
	Rumence	63	29,8	5,49			
Ticaret Yapma	Rusça	26	21,0	6,39	87	-,50	,61
	Rumence	63	20,3	5,69			

$p<0,05$

Tablo 5'te yer alan verilere göre ana dili Rusça olan katılımcılar [$\bar{X}_{(Rusça)}=101,8$] ile Rumence ana diline sahip katılımcılar [$\bar{X}_{(Rumence)}=102,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-1,06, p>0,05$]. Sınıf içi iletişim kurma alt boyutunda Rusça ana dilliler [$\bar{X}_{(Rusça)}=19,3$] ile Rumence ana dilliler [$\bar{X}_{(Rumence)}=19,2$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=0,34, p>0,05$]. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutuna bakıldığında da ana dili Rusça olanlar [$\bar{X}_{(Rusça)}=32,5$] ile ana dili Rumence olanlar [$\bar{X}_{(Rumence)}=32,8$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-0,36, p>0,05$]. Eğitim ve iş imkânı alt boyutunda Rusça ana dilliler [$\bar{X}_{(Rusça)}=29,1$] ile Rumence ana dilliler [$\bar{X}_{(Rumence)}=21,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-0,54, p>0,05$]. Ticaret yapma alt boyutu verileri incelendiğinde ana dili Rusça olan katılımcılar [$\bar{X}_{(Rusça)}=21,0$] ile ana dili Rumence olan katılımcılar [$\bar{X}_{(Rumence)}=20,3$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-0,50, p>0,05$]. Buna karşın ticaret yapma alt boyutunda gruplar arası ortalama puan farkının diğer alt boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

3.4. Katılımcıların eğitim durumu değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların eğitim durumu değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ANOVA yapılmıştır. Tablo 6'da analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Ölçek	Lise	6	103,0	16,07	,63	,6
	Lisans	55	101,3	12,55		
	Yüksek Lisans	21	100,7	12,97		
	Doktora	7	110,3	16,55		
Sınıf İçi İletişim Kurma	Lise	6	19,7	,51	1,49	,24
	Lisans	55	19,1	1,42		
	Yüksek Lisans	21	19,1	1,49		
	Doktora	7	19,6	,78		
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Lise	6	31,5	4,84	2,11	,14
	Lisans	55	32,6	3,66		
	Yüksek Lisans	21	32,6	4,12		
	Doktora	7	35,4	2,76		
Eğitim ve İş İmkânı	Lise	6	29,7	6,37	,51	,67
	Lisans	55	29,3	5,14		
	Yüksek Lisans	21	29,0	5,04		
	Doktora	7	33,0	7,59		
Ticaret Yapma	Lise	6	22,2	5,84	,40	,75
	Lisans	55	20,3	5,94		
	Yüksek Lisans	21	19,9	5,78		
	Doktora	7	22,3	6,34		

p<0,05

Tablo 6'ya göre eğitim durumu dil ihtiyaçları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$F_{(93)}=0,63$, $p>0,05$]. Ölçek toplam puanları açısından doktora düzeyindeki katılımcıların Türkçe ihtiyaçlar bağlamında en yüksek puana sahip olduğu [$\bar{X}_{(Doktora)}=110,3$] görülmektedir. Dil ihtiyaçlarına yönelik alt boyutlara bakıldığında sınıf içi iletişim kurma [$F_{(93)}=1,49$, $p>0,05$], bireysel ilgi ve ihtiyaçlar [$F_{(93)}=2,11$, $p>0,05$], eğitim ve iş imkânı [$F_{(93)}=0,51$, $p>0,05$], ticaret yapma [$F_{(93)}=0,40$, $p>0,05$] dağılımları dil düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bunun yanında eğitim ve iş imkânları alt boyutunda doktora mezunlarına ait ortalama puanın diğer gruplardan belirgin bir biçimde farklı olduğu görülmektedir. Benzer durum bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile ticaret yapma alt boyutlarında da vardır. Ancak sınıf içi iletişim bağlamında doktora mezunları da diğer gruplar ile benzeşmektedir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da doktora mezunlarının ihtiyaçlar bağlamında diğer gruplar arasından öne çıktığı söylenebilir.

3.5. Katılımcıların Türkçe öğrenme süresi değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkçe öğrenme sürelerinin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ANOVA yapılmıştır. Tablo 7'de analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Ölçek	0-4 Ay	62	100,1	12,59	,40	,8
	4-8 Ay	9	105,2	14,92		
	8-12 Ay	2	109,5	24,75		
	1-2 Yıl	7	104,9	14,39		
	3+ Yıl	13	103,5	13,89		
Sınıf İçi İletişim Kurma	0-4 Ay	62	19,0	1,46	2,86	,09
	4-8 Ay	9	19,1	1,17		
	8-12 Ay	2	18,0	2,83		
	1-2 Yıl	7	20,0	,00		
	3+ Yıl	13	19,5	1,13		

Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	0-4 Ay	62	32,4	3,81		
	4-8 Ay	9	33,9	3,10		
	8-12 Ay	2	34,0	4,95	,78	,57
	1-2 Yıl	7	35,5	3,37		
	3+ Yıl	13	31,6	4,33		
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 Ay	62	28,8	5,26		
	4-8 Ay	9	31,0	6,44		
	8-12 Ay	2	32,0	8,49	,60	,00*
	1-2 Yıl	7	30,4	5,06		
	3+ Yıl	13	31,1	5,38		
Ticaret Yapma	0-4 Ay	62	19,9	5,56		
	4-8 Ay	9	21,2	5,85		
	8-12 Ay	2	19,9	8,49	,23	,91
	1-2 Yıl	7	20,4	8,42		
	3+ Yıl	13	21,2	6,13		

* p<0,05

Tablo 7 göstermektedir ki Türkçe öğrenme süresi dil ihtiyaçları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$F_{(93)}=0,40$, $p>0,05$]. Ölçek toplam ortalama puanları açısından 8-12 ay süresince Türkçe öğrenenler en yüksek puana sahip olduğu [$\bar{X}_{(8-12 Ay)}=109,5$] görülmektedir. 0-4 ay süresince Türkçe öğrenenler ise dil ihtiyaçları açısından diğer gruplardan daha düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir [$\bar{X}_{(0-4 Ay)}=100,1$]. Dil ihtiyaçlarına yönelik alt boyutlara bakıldığında sınıf içi iletişim kurma [$F_{(93)}=2,86$, $p>0,05$], bireysel ilgi ve ihtiyaçlar [$F_{(93)}=0,78$, $p>0,05$], ticaret yapma [$F_{(93)}=0,23$, $p>0,05$] dağılımları dil düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak eğitim ve iş imkânı [$F_{(93)}=0,60$, $p>0,05$] alt boyutunda Türkçe öğrenim süresinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenme süresi arttığında eğitim ve iş imkânlarına yönelik ihtiyaçlar da değişmektedir.

3.6. Katılımcıların Türkiye'ye gitme durumu değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkiye'ye girme durumu değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkiye'de Gitme Durumu Değişkenine Göre Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ölçek	Gittim	29	106,0	14,1	91	2,21	,03*
	Gitmedim	64	99,6	12,43			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gittim	29	19,4	1,12	91	1,03	,30
	Gitmedim	64	19,1	1,48			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Gittim	29	33,9	3,56	91	2,13	,03*
	Gitmedim	64	32,1	3,82			
Eğitim ve İş İmkânı	Gittim	29	31,2	5,28	91	2,13	,03*
	Gitmedim	64	28,7	5,33			
Ticaret Yapma	Gittim	29	21,6	6,43	91	1,35	,17
	Gitmedim	64	19,8	5,56			

* p<0,05

Türkiye'ye giden ve gitmeyen kişilere ilişkin verileri gösteren Tablo 8'e göre Türkiye'ye hayatında en az bir kere de olsa bulunan kişiler [$\bar{X}_{(Gittim)}=106,0$] ile Türkiye'de bulunmayan kişiler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=99,6$]

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre Türkiye'ye gidenlerin dil ihtiyaçları gitmeyenlere göre farklıdır [$t_{(93)}=2,21$, $p<0,05$]. Türkiye'ye giden katılımcıların Türkçeye yönelik dil ihtiyaçlarının daha yüksek ve çeşitli olduğu söylenebilir.

Sınıf içi iletişim kurma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde Türkiye'ye gidenler [$\bar{X}_{(Gittim)}=19,4$] ile gitmeyenler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=19,1$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$t_{(93)}=1,03$, $p>0,05$]. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda Türkiye'ye gittiğini belirten katılımcılar [$\bar{X}_{(Gittim)}=33,9$] ile gitmediğini belirtenler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=32,1$] arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre Türkiye'ye giden katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik bireysel ilgi ve ihtiyaçları, gitmeyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir [$t_{(93)}=2,13$, $p<0,05$]. Eğitim ve iş imkânı alt boyutunda da Türkiye'ye gidenler [$\bar{X}_{(Gittim)}=31,2$] ile gitmeyenler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=28,7$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. [$t_{(93)}=2,13$, $p<0,05$]. Türkiye'ye giden katılımcıların eğitime yönelik dil ihtiyaçlarının gitmeyenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ticaret yapma alt boyutu verileri ise Türkiye'ye giden katılımcılar [$\bar{X}_{(Gittim)}=21,6$] ile gitmeyen katılımcılar [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=19,8$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$t_{(93)}=1,35$, $p>0,05$]. Buna karşın Türkiye'ye giden katılımcıların ticaret yapma alt boyutunda gitmeyenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Türkiye'ye gidenler arasında ticaret ile ilişkili dil ihtiyacının bir miktar daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Türkiye'ye en az bir defa giden katılımcıların Türkçeye yönelik dil ihtiyaçları Türkiye'ye hiç gitmemiş olanlara göre daha yüksektir. Özellikle bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile eğitim ve iş imkânı açısından Türkiye'ye gidenler gitmeyenlere göre daha çeşitli ihtiyaç içerisindedir.

3.7. Katılımcıların Türkiye'yi ziyaret amacı değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkiye'yi ziyaret amaçlarının dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ANOVA yapılmıştır. Tablo 9'da analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Amaç Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (TUKEY)
Ölçek	Öğrenci Olarak	18	100,0	12,02	2,50	,07	-
	İş İçin	20	107,2	12,29			
	Turist Olarak	44	98,6	13,0			
	Akraba Ziyareti	11	106,2	14,94			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Öğrenci Olarak	18	19,5	1,04	1,94	,13	-
	İş İçin	20	18,9	1,7			
	Turist Olarak	44	19,0	1,44			
	Akraba Ziyareti	11	19,6	,67			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Öğrenci Olarak	18	31,8	3,5	,45	,71	-
	İş İçin	20	33,0	3,79			
	Turist Olarak	44	32,7	3,72			
	Akraba Ziyareti	11	33,2	4,91			

Eğitim ve İş İmkânı	Öğrenci Olarak	18	30,0	4,85	5,19	,00*	İş için> Turist olarak
	İş İçin	20	32,5	4,18			
	Turist Olarak	44	27,5	5,41			
	Akraba Ziyareti	11	31,1	5,73			
Ticaret Yapma	Öğrenci Olarak	18	18,7	5,41	2,38	0,08	-
	İş İçin	20	22,8	5,59			
	Turist Olarak	44	19,4	5,74			
	Akraba Ziyareti	11	22,3	6,42			

* p<0,05

Tablo 9'a göre katılımcıların Türkiye'ye gitme amaçları ile dil ihtiyaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(93)}=2,50$, $p>0,05$]. Ölçek toplam puanları açısından iş için Türkiye'ye gidenlerin en yüksek puana sahip olduğu [$\bar{X}_{(İş)}=107,2$], bunu akraba ziyareti nedeniyle Türkiye'ye gidenlerin [$\bar{X}_{(Akraba)}=106,2$] izlediği görülmektedir. Türkiye'ye turistik amaçlar ile gidenlerin dil ihtiyaçları açısından diğer gruplardan daha düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir [$\bar{X}_{(Turist)}=98,6$]. Dil ihtiyaçlarına yönelik alt boyutlara bakıldığında sınıf içi iletişim kurma [$F_{(93)}=1,94$, $p>0,05$], bireysel ilgi ve ihtiyaçlar [$F_{(93)}=0,45$, $p>0,05$], ticaret yapma [$F_{(93)}=2,38$, $p>0,05$] dağılımları dil düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak katılımcıların Türkiye'ye gitme amaçlarının eğitim ve iş imkânı alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir [$F_{(93)}=5,19$, $p<0,05$]. Eğitim ve iş imkânı alt boyuna bakıldığında TUKEY testi sonucu, Türkiye'ye iş için gidenlerin turist olarak gidenlerden eğitim ve iş imkânı açısından daha yüksek düzeyde dil ile ilgili ihtiyaca sahip olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma ve sonuç

Türkçenin gerek ikinci dil gerek yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşması farklı amaçlara ve ihtiyaçlara yönelik yaklaşım, materyal ve derslerin hazırlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda Türkiye dışında Türkçenin öğretiminin yapıldığı ülkelerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik akademik araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da küçük bir ülke olmasına karşın büyük bir dilsel ve etnik çeşitlilik barındıran Moldova'nın Kişinev şehri örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin dil ihtiyaçları belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma Türkçe kursları düzenlenen Moldova'daki iki yüksek öğretim kurumu USM ve ULIM'de gerçekleştirilmiştir.

Bulgular katılımcıların Türkçe konusunda yüksek düzeyde öğrenme ihtiyacına sahip olduğunu göstermektedir. Dil ihtiyaçlarına daha detaylı bakıldığında bireysel ilgi ve ihtiyaçlara yönelik alt boyutun diğer alt boyutlardan öne çıktığı görülmektedir. Bunu eğitim ve iş imkânına dönük dil ihtiyaçları izlemektedir. Adıyaman, Çangal ve Yazıcı'nın (2015) Kazakistan'da, Ramanenkava'nın (2020) Belarus'ta gerçekleştirdikleri ihtiyaç analizi çalışmalarında katılımcıların daha çok bireysel ilgi, eğitim ve iş imkânlarına ilişkin ihtiyaçlar nedeniyle Türkçe öğrendiklerini belirlemiştir. Bu bağlamda Moldova, Kazakistan ve Belarus'taki katılımcıların Türkçe öğrenimlerinde benzer önceliklere sahip oldukları söylenebilir. Buna karşın Kişinev'deki katılımcılar, Bosna-Hersek (Çangal, 2013), Gürcistan (Başar & Akbulut, 2016), İran (Boylu & Çangal, 2014) ve Polonya'daki (İpek & Çelik, 2019) katılımcılardan bu konuda farklılaşmaktadır. Bunun Kazakistan, Belarus ve Moldova'nın Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Türkiye ile geliştirdiği eğitim alanındaki iş birliğinin ve Türk kültürünün bu ülkelerde ilgi çekici bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ticaret ve sınıf içi iletişim ile ilgili ihtiyaçların katılımcılar açısından önemi daha azdır. Türkiye, Moldova'nın önemli ticaret ortaklarından biri (World Integrated Trade Solution, 2019) olduğu hâlde ticaret alt boyutu geri planda kalmıştır. Bunda son

yıllarda, Moldova'nın Avrupa Birliği ülkeleri ile ekonomik ilişkilerini geliştirmesi nedeniyle iş gücü hareketinin Türkiye yerine Avrupa'ya yönelmesinin etkili olduğu düşünülmektedir (European Training Foundation, 2021). Kişinev'de Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde bireysel ilgi ön plandadır. Bunu Türkiye'de eğitim görme ve bu eğitime bağlı iş olanaklarına ilişkin dil ihtiyaçları izlemektedir.

Ölçek maddelerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise kişiler arası ilişkilerde Türkçe iletişim kurma, kişisel gelişim, Türk kültürü ve tarihini tanımak ile ilgili maddelerin yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'ye yerleşme ve bir Türk ile evlenmeye ilişkin maddeler ise en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durumda Kişinev'de Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçeyi öncelikle kişisel gelişimleri ve Türkiye hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı nedeniyle öğrendiği söylenebilir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda da benzer maddelerin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir (Boylu & Çangal, 2014; Adıyaman, Çangal & Yazıcı, 2015).

Moldova kadınların erkeklerden daha yüksek nüfusa sahip olduğu bir ülkedir (NBS, 2022). Bu nedenle her tür sosyal alanda kadınların ağırlığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında da kadınlar hem öğrenci hem öğretici olarak sayıca üstündür. Bu bağlamda Kişinev'de düzenlenen Türkçe kurslarına da daha çok kadınlar ilgi göstermektedir. Araştırmaya katılan erkeklerin sayıca az olması nedeniyle cinsiyet bağlamında sağlıklı yorum yapılamayacağı düşünüldüğünden katılımcıların yaş değişkenine göre dil ihtiyaçları incelenmiştir. Yaş değişkeni açısından 15-25 yaş grubu ile 26 yaş ve üzerindeki katılımcılar arasında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ölçek toplam puanları açısından 15-25 yaş grubundakilerin dil ihtiyaçlarının daha çok olduğu söylenebilir. Kastal (2021) Arnavutluk'ta, Boylu ve Çangal (2014) ise İran'da Türkçe öğrenenler arasında yaşa göre dil ihtiyaçlarının değişmediğini bulgulamıştır. İpek ve Çelik (2019) ise Polonya'da Türkçe öğrenenler arasında dil ihtiyaçlarının yaşa göre arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kişinev örneğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğu 26 ve üzerindedir. Bu nedenle Kişinev'de Türkçe öğrenen kişilerin ağırlıklı yetişkin ve orta yaş grubundan olduğu söylenebilir. Bunlar belirli alanlarda eğitim almış ve bir işte çalışan kişilerdir. Bu bağlamda Türkiye'de okumaları ve Türkiye'nin sağladığı burslardan yararlanmaları zordur. Daha çok, yayınlanan dizi ve filmleri anlamak, Türkiye'de tatil yapmak ve yeni bir kültürü öğrenmek için Türkçe öğrenmektedirler. Daha genç bireyler arasında Türkçe öğrenenlerin sayısını artırmak Türkiye mezunu Moldovalı kamu görevlilerinin yetişmesi için gereklidir.

Sovyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsızlığını kazanan pek çok ülke gibi Moldova'da da Rusça toplumun belirli bir kesimi tarafından ana dili olarak konuşulmaktadır. Toplumun diğer kesimleri ise Rusçayı ikinci dil olarak öğrenmektedir. Moldova'da günlük ve akademik yaşamda Rusça veya Rumenceden birini tercih etmek aynı zamanda politik bir hareket olarak algılanmaktadır. Toplum, siyasi açıdan Sovyet geçmişini özleyen ve Rusya'ya dönük Rusça konuşanlar ile Romanya ve Avrupa Birliği ile ilişkilerin geliştirilmesini destekleyen Rumence konuşanlar arasında iki gruba ayrılmış görünmektedir. Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerin seyri de bu nedenle Moldovalı karar alıcıların tavırlarında etkilidir. Ancak araştırma bulguları ana dili olarak Rusça veya Rumence konuşmanın Türkçe dil ihtiyaçları bağlamında bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı lisans ve yüksek lisans mezunudur. Lise ve doktora mezunlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Lise, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında eğitim alan ve almış katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları üzerinde eğitim durumlarının etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazın ile benzeşmektedir (Çangal, 2013; Başar ve Akbulut, 2016). Bununla birlikte eğitim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalama puanlar açısından

diğerlerinden öne çıktığı bulgulanmıştır. Bireysel ilgi, eğitim ve iş imkânları açısından da doktora eğitimine sahip kişilerin Türkçe dil ihtiyaçları açısından diğerlerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenme süresi 4 aydır. Daha az sayıdaki katılımcının ise daha uzun süreden beri Türkçe öğrendiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenme süresinin dil ihtiyaçları üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber eğitim ve iş imkânları bu sonuçtan ayrı olarak değerlendirilmelidir. Araştırma sonuçları Türkçe öğrenme süresine göre eğitim ve iş imkânları ile ilgili ihtiyaçların istatistiksel olarak değiştiğini göstermektedir. Özellikle 8-12 ay süresince Türkçe öğrenenlerin eğitim ve işe yönelik ihtiyaçları diğer gruplardan daha yüksektir. Ramanenkava (2020) Minsk'te Türkçe öğrenenlerin sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma alt boyutlarına ilişkin ihtiyaçlarının özellikle 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenenlerde daha fazla öne çıktığını belirlemiştir. Eğitim ve iş imkânları açısından Kişinev'deki durumun da Minsk'tekine benzediği söylenebilir.

Katılımcıların yarıdan fazlasının Türkiye'ye daha önce gitmediği belirlenmiştir. Türkiye'ye gitme durumunun dil ihtiyaçları üzerinde istatistiksel olarak bir değişiklik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'ye giden katılımcıların dil ihtiyaçlarının gitmeyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanında bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu ile eğitim ve iş imkânları alt boyutuna ilişkin ihtiyaçlar da Türkiye'ye gitme durumuna göre istatistiksel olarak değişmektedir. Buna göre Türkiye'ye gidenlerin Türkçeye yönelik bireysel ilgi, eğitim ve iş olanakları açısından daha yüksek düzeyde ihtiyaç içerisinde oldukları söylenebilir. Kastal (2021) Arnavutluk'ta Türkçe öğrenenlerin de Türkiye'de bulunmadıkları veya bulunmayacakları hâlde Türkçe öğrenmelerinin eğitim, iş olanakları, turizm, Türk dizilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Benzer durumun Kişinev özelinde Moldovalılar için de geçerli olduğu söylenebilir. Moldova televizyon kanallarında Rumence ve Rusça alt yazı ile çoğu zaman seslendirme yapılmadan Türk dizileri gösterilmektedir. Bu nedenle çoğu kişi Türkiye'de bulunma gibi bir düşüncesi olmasa dahi dizileri anlamak için Türkçe öğrenmeye başlamaktadır.

Katılımcılara araştırma kapsamında Türkiye'ye hangi amaçla gittikleri ve gitmek istedikleri sorulmuştur. Eğitim ve iş imkânları alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Türkçe öğrenenlerin büyük çoğunluğu Türkiye'ye turizm amacı ile gitmiş veya gitmek istemektedir. Bunu iş amacıyla Türkiye'de bulunmak isteyenler izlemektedir. Turizmin Türkçenin öğretimi ve yaygınlaşması için yeterli bir amaç olmadığı düşünülmektedir. Kişiler turistik ziyaretlerini gerçekleştirdikten sonra Türkçe öğrenmeyi yarıda bırakmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve iş amacıyla Türkçe öğrenenlerin artması dil öğretimindeki devamlılığa katkıda bulunacaktır. Moldova yurt dışına göç veren bir ülkedir (Necsutu, 2022). Özellikle gençler arasında yurt dışında üniversite okumak yaygın bir durumdur. Gençler okumak için Rusya ve Avrupa Birliği ülkelerine gitmektedir. Türkiye Bursları da günden güne Moldova'daki gençlerin ilgisini çekmektedir.

5. Öneriler

Araştırma sonuçları katılımcıların önemli bir bölümünün 0-4 ay arasında Türkçe öğrendiğini göstermektedir. Katılımcıların çok azı dil öğretimini sürdürmektedir. Kişinev'de Türkçe öğretimi bir öğretici üzerinden yürütülmektedir. Kurslar Moldova eğitim kurumlarının belirlediği şartlar ve sunabildiği olanaklar ölçüsünde gerçekleşmektedir. Bu durum zaten kısıtlı olan olanakların çoğu zaman ekonomik nedenlerle daha da daraltılmasına neden olmaktadır. Örneğin diğer sınıflardan daha doanımli olan Türkçe dersliklerinin üniversiteler tarafından farklı amaçlarla kullanılması Türkçe

derslerin süresini ve zamanını etkilemektedir. 2022 yılı itibariyle enerji fiyatlarının artması eğitim kurumlarının ısınma sistemlerini kapatması ile sonuçlanmıştır. Bunun sonucunda derslerin çevrim içi yürütülmesi zorunlu hâle gelmiştir. Kişinev pek çok ülkenin dil ve kültür merkezine ev sahipliği yapmaktadır. Buna karşın Kişinev Yunus Emre Enstitüsünün bulunmadığı birkaç Balkan başkentinden biridir. Yarım milyondan fazla nüfusunun yanında Türk şirketlerinin faaliyetleri, Türkiye'ye yapılan ziyaretler ve Türk dizileri Türkçeye yönelik yüksek bir potansiyel barındırmaktadır. Açılacak bir kültür merkezinin Türkçe derslerini kurumsallaştıracağı, Türkçe öğrenen kitlenin sayısını ve Türkçe öğretim sürecinin devamlılığını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireysel ilgi, Kişinev'de Türkçe öğrenen kişilerin en temel motivasyonudur. Bu bağlamda diziler ve filmler pek çok kişiyi cezbetmektedir. Bu tür medyalar ile Türk kültürü tanınmakta ve sevilmektedir. Dizi ve film izleme etkinlikleri düzenlenmelidir. Özellikle Rumence alt yazılı gösterimler çoğu kişinin ilgisini çekecektir.

Kişinev özelinde Moldovalılar açısından Türkçeyi Rumence tanıtan kaynak ve ders materyallerini bulmak güçtür. Çoğu dil bilgisi kitabı Rusçadır. Her ne kadar Türkçe öğrenenler Rusça bilseler de Rumence materyalleri daha çok tercih etmektedir. Bu kapsamda Rumence ders kitabı ve materyallerin hazırlanması iyi olacaktır.

İş nedeniyle Türkiye'de bulunan veya Moldova'da bir Türk şirkette çalışan kişilerin işe yönelik dil ihtiyaçlarını karşılamak gerekmektedir. Özellikle Moldovalılar evde bakım ve turizm personeli olarak Türkiye'ye gelmektedir. Bu alanda çalışan kişiler için Türkçe ve mesleki derslerden oluşan bir eğitim programı hazırlanıp sunulabilir. Türkçe öğretimünün temel aşamalarının ardından bu alanlara özgü sözcük ve cümle kalıpları ve gerekli terminoloji öğretilir.

Türkçe kurslarına katılan 25 yaş ve altındaki gençler arasında eğitime ilişkin dil ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Türkiye'nin sahip olduğu yüksek öğretim potansiyeli Moldova'da iyi bir şekilde tanınırsa Kişinev'de düzenlenen Türkçe kurslarına katılan gençlerin sayısının da artması kaçınılmaz olacaktır. Bu da gelecekte Moldova'daki kamu ve özel sektör çalışanları arasında Türkçe bilen kişilerin artmasına yardımcı olacaktır. Moldova ve Türk üniversiteleri arasında imzalanacak Erasmus ve Mevlâna protokolleri Türkiye'ye değişim amacıyla daha çok öğrencinin gitmesini sağlayacaktır. Bu sayede daha çok öğrenci Türkçe derslerine yönelecektir. Bunun yanında Moldova'daki öğretim kurumları çok dilliliği desteklemektedir. İlk ve orta öğretimde iki veya daha çok dilde eğitim Moldova için olağandır. Yapılacak girişimler ile Moldova'daki ilk ve orta öğretim kurumlarında Türkçe derslerinin verilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Abukan, M. (2022). Kolombiya'da Türkçe öğretimi ve Kolombiyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1- 23. doi:10.29000/rumelide.1074500.
- Adıyaman, H., Çangal, Ö. & Yazıcı, M. H. (2015, Nisan 24-26). Kazakistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi örneği [Sempozyum sunumu]. I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, Gent, Belçika.
- Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020. doi.org/10.7884/teke.673
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-32.

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyacı analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 5, 127-151.
https://ijla.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=25140#
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Eğiten Kitap.
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyacı analizi: Bosna-Hersek örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- European Training Foundation. (2021). Skills and migration country fiche Moldova.
<https://www.etf.europa.eu/>
- Farzan, E. (2019). *Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyacı analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Grier, A. S. (2005). Integrating needs assessment into career and technical curriculum development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(1), 59-66.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ753120.pdf>
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyacı analizi (Mersin örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D., Ray, G., Shimizu, H., & Brown, J. (1999). *Japanese language needs analysis 1998-1999*. (Report No. NFLRC NetWork #13). University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW13/NW13.pdf>
- İpek, S. & Çelik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyacı analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dergisi*, 4(2), 101-136.
<https://dergipark.org.tr/pub/aydintdd/issue/50736/614323>
- Kasar, A. (2020a). *Moldova'da Türkiye Türkçesi öğretimi ve Gagauzya'da öğrencilerin yaptığı yazım yanlışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Komrat Devlet Üniversitesi.
- Kasar, A. (2020b). Yabancılara Türkçe öğretimi ve Moldova'da Türkçe eğitim veren resmî kurumlar. T. İ. Rakovçena, G. G. Sult, R. N. Kovrikova (Ed.). *Sbornik Statey* içinde (ss. 374-377). Komrat Devlet Üniversitesi.
- Kastal, F. G. (2021). *Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 19-76). Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511667299.002
- Minhaj, M. (2021) *Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyacı analizi: Hindistan örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- National Bureau of Statistics of the Republic of Moldova (NBS). (2022, July). *Statistical yearbook of the Republic of Moldova*. <https://statistica.gov.md/pageview.php?l=en&id=2193&idc=263>
- Necsutu, M. (2022, January 17). *Number of Moldovan students collapses as youngsters flee country*. BalkanInsight. <https://balkaninsight.com/2022/01/17/number-of-moldovan-students-collapses-as-youngsters-flee-country/>
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyacı analizi ve bir program önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ramanenkava A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyacı analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 95-108

Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 159-181). Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511667299.002

World Integrated Trade Solution. (2019, July). *Moldova quarterly trade data*.
<https://wits.worldbank.org/CountrySnapshot/en/MDA>

10. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarında örtülı anlam unsurlarının deđerlendirilmesi¹

Nuray KAYATÜRK²

Esra Nur TİRYAKİ³

APA: Kayatürk, N. & Tiryaki, E. N. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarında örtülı anlam unsurlarının değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 133-151. DOI: 10.29000/rumelide.1164859.

Öz

Dil öğrenimi ve öğretiminde kullanılan etkili araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Metin, dile ait yapıların bir arada sunulduğu zengin bir materyaldir. Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken konulardan biri de anlam bilgisidir. Metinlerde yer alan anlamsal yapılar bazen açık olarak bazen de örtülı olarak verilir. Bir metinde yer alan mecaz, atasözü, deyim gibi ifadeleri bilmek gereklidir. Bu nedende yabancılara Türkçe öğretiminde örtülı anlamlara da yer vermek gereklidir. Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan ders kitaplarındaki metinlerde yer alan örtülı anlam unsurlarının tespit edilmesidir. Araştırmada araştırma evreni, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyesindeki kitapların okuma metinleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Örtülı Anlam Unsurları Değerlendirme Formu" na göre incelenmiştir. Formda 9 madde başlığı bulunmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda kodlayıcılar güvenilirliği 0.92 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçek geçerli ve güvenilirlerdir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ders kitaplarındaki örtülı anlam unsuru olan aktarma kullanımı seviyelere göre dengeli bir dağılım göstermiştir. Derin yapı- yüzey yapı ayrımı gösteren cümle kullanımına bakıldığında, B1- B2 ve C1/+ seviyelerinde yaklaşık aynı oranda dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deyim-atasözü ve sezdirim unsurları beklenen düzeyde seviyelere göre artış göstermiştir. Bağdaştırma, Duygu değer/çağrışım, mecaz, önvarsayım unsurları ise seviyeler arasında dengeli dağılım göstermemiştir. Metafor unsuru C1/+ seviyesi dışındaki seviyelerde düzenli artış göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Ders kitapları, okuma metinleri, örtülı anlam, yabancılara Türkçe öğretimi

¹ Bu makale Nuray KAYATÜRK'ün 2018'de Dr. Öğr. Üyesi Esra Nur TİRYAKİ danışmanlığında hazırladığı "Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin örtülı anlam unsurları açısından değerlendirilmesi (İstanbul yabancılara Türkçe öğretimi seti) / An evaluation of implicit meaning elements in textbooks of teaching Turkish to foreigners (A book set of Istanbul teaching Turkish to foreigners)" başlıklı tezden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye), nuraykayaturk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5965-3415 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164859]

³ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye), etiryaki@mku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2418-7194.

An evaluation of implicit information in reading texts of the coursebooks used for teaching Turkish as a second/foreign language

Abstract

One of the effective tools used in language learning and teaching is textbooks. Text is a rich material in which structures of the language are presented together. One of the topics to be emphasized in Turkish teaching is knowledge of meaning. These semantic structures contained in the texts are sometimes given explicitly and sometimes implicitly. It is necessary to know expressions such as metaphors, proverbs and idioms in a text. For this reason, it is necessary to give foreigners implicit meanings in Turkish teaching. This study aims at determining and evaluating elements of implicit meaning included in textbooks designed for teaching Turkish to foreigners. The study group is composed of reading passages in a set of İstanbul Teaching Turkish as a foreign language textbooks whose levels are B1, B2 ve C1/+. The obtained data were examined in the light of "Evaluation Form of Implicit Meaning Elements" which was developed on the basis of Onan and Tiryaki's (2012) studies entitled "Elements Assigning Implicit Meaning in Turkish". In the form, there were 9 sections. Expert opinion was obtained to ensure content validity of the scale. As a result of the expert opinion, the inter-rater reliability was found to be 0.92. Accordingly, the scale was accepted to be valid and reliable. To analyze the data, descriptive statistical techniques (frequency and percentage) were utilized. The results of the study revealed that the use of quotation in textbooks demonstrated a well-balanced distribution depending on the levels. In the use of sentences indicating the distinction of deep structure-surface structure, this element, however, it was concluded that it showed a distribution approximately at the same rate for the levels of B1-B2 and C1/+. Elements of idiom-proverb and implicature showed an increase according to the levels as expected. Elements of association, connotation, figurative and pre-supposition did not display a balanced distribution among the levels. There was a regular increase in the element of metaphor at all levels except for C1/+.

Keywords: Textbooks, Reading Passages, Implicit Meaning, Teaching Turkish to Foreigners

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geçmişten günümüze çeşitli materyaller hazırlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere çeşitli üniversiteler, uzmanlar tarafından materyaller geliştirilmiştir. Materyallerin her biri kendine özgü hedefler ve amaçlar doğrultusunda hazırlanıp öğreticiye ve öğrenciye yardımcı kaynak olarak bu amaçla farklı yayınevleri veya Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri tarafından ders kitapları hazırlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de en çok yararlanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Bu kitaplar, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye dönük bir içeriğe sahiptir. Kitaplarda metinler vasıtasıyla kelime öğretimi yapılmaktadır. Metinlerin tek işlevi kelime öğretimi değildir. Metinden kültür öğrenimi de söz konusudur. Metnin dil yapısı, söz dizimine vb. işlevlerine dayalı olarak kelimelerin farklı bağlamda kullanımları da öğrenilmektedir. Bu kelimelerden bazılarının temel anlamları dışında yan anlam, eş anlam, örtülü anlam gibi sözcük anlamları vardır. Metinlerde kullanılan kelimelerin; söz dizimine, aldığı eklere vb duruma göre değişen anlamları vardır. Metinler vasıtasıyla öğrenilen kelimeler günlük yaşamda etkin olarak kullanıldığında kalıcı bir öğrenme sağlar. Öğrenciler, günlük hayatta karşılaştıkları kelimeleri kelime dağarcıklarına kaydeder. Daha sonra

konuşma, yazma veya okuma ve dinleme esnasında ihtiyacına yönelik olarak bu kelimeleri kullanmaktadırlar.

Dil; ses, yapı, sözdizimi ve anlam yönünden birbiriyle sıkı bağlantılarla işleyen ögelerden kurulu bir düzen bir dizgedir. Bu dizgeler; dizge ses, alt, bürün, yapı, sözdizimi, anlam yapıları dizgeleri olmak üzere beş ayrı alt dizgeden, düzenden oluşan bir bütündür. Anlam; bir dildeki adlandırma, kavramlaştırma yollarını düşünülenlerin sözcük ve tümceye dönüştürülmesini belirleyen anlam yapıları düzeni olarak tanımlanmak mümkündür (Aksan, 2006: 22-23). Aksan'ın tanımından da yola çıkarak anlam oluşumunda bir düzen olduğu ve bu düzenin rastgele sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşmadığını söyleyebiliriz.

Anlam ve anlamın nasıl oluştuğu felsefe ve dilbilimin en eski sorularından biridir. Anlambilimin oluşumu ise 19. yüzyıla dayanmaktadır.(Kıran ve Kıran, 2013:291). Anlambilim çalışmalarında önceleri, genellikle sözcükler üzerinde durulmuş, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra dilbilim akımında da tümcelerin anlam yönlerine sonradan daha çok önem verilmiş (Aksan, 2006: 139). Buradan da anlaşılacağı üzere Aksan (2006) anlamı, sözcükte anlam ve cümlede anlam olarak iki kısma ayrılmaktadır. Sözcüğe dayalı anlam tanımını Aksan (2006: 48) şöyle belirtmiştir: “Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı bir takım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belirli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram”. Tümce anlamı ise üretilen tümcelerin kendi içlerinde taşıdıkları anlam özellikleri bakımından ele alınmasıdır. Üretilen tümcelerin anlamları ise dilde ses, biçim ögeleri ve söz dizimi kurallarıyla ilişkilidir (Aksan, 2006:162). Sözcükte anlam ve cümlede anlam temel beceri alanları ile doğrudan ilişkilidir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme yaparak edinilen dilin yolu elbette anlam ile eşgüdüm içinde ilerleyecektir. Anlamlandırma geliştikçe dil kullanımı becerisi de gelişim gösterecektir.

Dil öğrenmede dört temel beceriye ne kadar hâkim olduğu önemlidir. Okuma, yazma, dinleme, konuşmadan oluşan dört temel dil becerisinde anlama ve anlatma kategorilerini oluşturur. Anlatma becerilerini konuşma ve yazma alanları oluştururken, anlama becerilerini okuma ve dinleme alanları oluşturmaktadır. Okuma, temel olarak, belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Günay' a okumak: “Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yani anlamlandırmak (2003:9) demektir. Okuma sürecinde metnin yüzey yapısındaki kelimeler farklı anlam değerlerine sahiptir. Bir kelimenin anlam yönünden olası değerlerini ayırt edemeyen öğrenciler, derin yapıya ulaşamaz (Onan, 2015: 102-103). Metnin somut yüzeysel yapısıyla ilgili çözümlenmelerin okurun derin yapının gizemindeki anlamlara yönelteceği kabul edilmektedir (Dilidüzgün, 2010: 15). Metinler de verilmek istenen anlam açık olarak verilmeyebilir. Metinden çıkarılacak bazı bilgilerin boşluğunu okuyucunun tamamlaması beklenir. Bu da okuyucunun daha önceki bilgi birikimi, diğer okuma çalışmalarıyla kazandığı deneyimlerle olur.

Anlam değerini sağlayan yapılardan biri de örtük yapılardır. Her dilin kullanım olanağına bağlı olarak bilgi açık olarak verilebileceği gibi örtük bir biçimde de aktarılabilir. Örtükleşme (fr. implication) dolaylı ya da dolaysız yoldan ulaşılabilecek bilgiler için kullanılır (Günay, 2007:86). Bir sözcede paragraftaki bilgiler açık olarak verilmez. Böylece bazı bilgiler verilse de sözce de izli bir biçimde bulunur. “ Hasan artık Hayfa'da yaşıyor” sözcüsü örtük olarak “Hasanın daha önce Hayfa dışında bir başka yerde yaşadığı” bilgisini de içerir (Günay, 2003:70). Örtülü anlam “bir sözcenin içerdiği açık anlam ile bu açık anlam üzerinden erişilebilecek öncül(ler) aracılığıyla sezdirilen anlamdır. Örtülü anlam sezdirilmeler

aracılığıyla iletilir ve çıkarımlar yoluyla sezdirilir” (Kocaman vd, 2011: 206 akt. Onan, 2010:197). Çıkarıma dayalı olarak sezdirilen örtülü anlamlar, zaman içerisinde uzlaşımsal bir nitelik kazanabilir. Bir zaman sonra, örtülü anlam içeren bir yüzey yapı karşısında ortak bir çıkarım gerçekleştirilmeye başlanır. Bütün örtülü kullanımların uzak bağdaştırmalarda olduğu gibi uzlaşımsal bir özelliğe sahip olduğunu söylemek zordur. Örtülü kullanımların iletişim sürecine belirli bir renk ve heyecan kattığını da söylemek mümkündür (Onan, Tiryaki, 2012). Kelime oyunlarıyla kurgulanmış bir diyalog, kaynak ve alıcı arasındaki iletişimsel bağ ve etkileşimi güçlendirdiği gibi sürecin devamlılığını ve niteliğini de olumlu yönde etkileyecektir. Örtülü anlamlar, dili kullanan bireyin zihninde asıl uzlaşım alanının dışında ikinci uzlaşımsal alanı oluşturmaktadır. Bu doğrudan doğruya birey açısından, dilin kullanım alanının genişlemesi demektir (Onan, 2010: 197-198). Buna dayanarak dilin kullanım alanlarının gelişmesi dil ediniminin de gelişimini sağlayacaktır diye düşünebiliriz.

Anlam alanının beyinde genişlemesi sonucu okuyarak veya dinleyerek edinilen bilgileri anlamlandırmak daha kolay olacaktır. Kavram alanı geniş olan kelimeler örtük anlamlarla metin içinde yer almaktadır. Bu metinlerde her şey açıkça yazılmayabilir ve okuyucunun anlamlandırması gereken bazı boşluklar bırakılır. Türkçenin söz varlığının zenginliğinin seviyelere göre hazırlanmış ders kitaplarındaki metinlere yansıtılması beklenmektedir. Böylelikle öğrenci okuduğunu, dinlediğini anlamlandırırken elimelerin farklı anlam değerlerinin öğrenilmesine bağlı olarak zaman içinde zorluk düzeyinde azalmalar olacaktır. Bu öğrencinin özgüven kazanmasında ve öğrenilen dilin etkin kullanılmasında önem arz eder. Farklı anlamsal yapılara da hâkim olan öğrenci konuşma ve yazmasında öğrendiklerinin yansıtarak gelişme gösterecektir. Dil öğrenmek bir bakıma o dilin kültürünü öğrenmeyi, toplumun söylencelerini anlamayı da içinde barındırır. Türkçe çok anlamlılık bakımından zengin bir dildir. Anlamlar bazen açık şekilde ifade edilirken bazen örtülü şekilde ifade edilir.

Türkçe de örtülü anlam, kelimenin bütün içinde değerlendirilmesini gerekli kılar. Bu çalışmada örtülü anlamı oluşturan 9 kavram Onan ve Tiryaki (2012) sınıflandırmasından yararlanarak şu şekilde sıralanmıştır: mecazlar, bağdaştırmalar, metafor, duygu değeri / çağrışımlar, aktarmalar, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümleler, önvarsayım, sezdirimler, deyimler ve atasözleri. Bu sıralama uzmanların değerlendirmeleri sonucu oluşmuştur. Türkçe öğretiminde örtülü anlam taşıyan unsurların bu başlıklar altında kategorilere ayrılması metindeki kelimelerin neden örtülü anlam yapısını taşıdığını anlamlandırma bakımından konuyu anlaşılır kılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerde yer alan örtülü anlam unsurlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli “betimsel araştırma” modelidir. Betimsel araştırma “geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” (Karasar, 2003: 77) olarak tanımlanmıştır.

Metinlerin analizine yönelik çalışmalarda kullanılan içerik analizi Patton (2014: 453) tarafından “hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır. Bu çalışmada da toplanan veriler “içerik analizi” yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubunu, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyesindeki kitapların okuma metinleri oluşturmaktadır. Buna göre; İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında okuma metinleri olarak, B1, B2, seviyelerinde 18 metin, C1/+ seviyelerinde ise 36 metin olmak üzere 72 metin araştırmacı ve alan uzmanı tarafından incelenmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1-B2-C1/C+ seviyelerindeki metinler “**Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Forumu**”na göre incelenerek toplanmıştır. Toplanan veriler Excel’e veri girişi yapılarak girilmiş ve hesaplanmıştır. Metinler, “**Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Forumunda** yer alan; aktarma, bağdaştırma, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, deyimler ve atasözleri, duygu değeri / çağrışımlar, mecaz, metafor, önvaryım, sezdirim başlıkları altında değerlendirilmiştir. Değerlendirilen metinler word’de tablolar halinde yüzde ve frekans değerleri verilerek son şeklini almıştır.

Ölçme araçları

Ölçmede güvenilirlik ve geçerlilik ön koşullardır. Bir testin geçerli olması için ise güvenilir olması ön şarttır. Bir testin güvenilirliğini etkileyen tüm etkenler, doğrudan veya dolaylı biçimde o testin geçerliliğini de etkiler (Tekin, 2007). Buna bağlı olarak geliştirilen ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi gereklidir. Bu çalışmada Onan ve Tiryaki (2012)’nin “Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar” uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş; aktarma, bağdaştırma, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, deyimler ve atasözleri, duygu değeri / çağrışımlar, mecaz, metafor, önvaryım, sezdirim başlıklarını içinde barındıran **Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Forumuna** bağlı olarak bulgular oluşturulmuştur. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının geliştirmesi ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Örtülü anlam unsurları değerlendirme formu

Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan örtülü anlam unsurlarını belirleme amacıyla kullanılan “Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu” Onan ve Tiryaki (2012)’nin “Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar” başlıklı çalışmalarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Buna göre formda 9 madde başlığı bulunmaktadır.

Değerlendirme formu geliştirilirken ölçüğün kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne dayanan ölçek geliştirme çalışmalarında Kapsam Geçerlik Oranı – KGO- (Content Validity Ratio/Index) adı verilen bir ölçüt kullanıldığı bildirilmektedir (Grant ve Davis 1997; akt., Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliliğinin sağlanması için Onan ve Tiryaki (2012)’nin “Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar başlıklı çalışmalarında bulunan başlıklar araştırmacı tarafından yeniden hazırlanarak ilgili maddeler inceleme öncesi 5 Türkçe eğitimi alanı uzmanı görüşleri alınmış, öneriler doğrultusunda gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü alınarak kodlayıcılar güvenilirliği 0.92 çıkmıştır.

Değerlendirme formu içinde yer alan madde başlıkları; aktarma, bağdaştırma, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, deyimler ve atasözleri, duygu değeri / çağrışımlar, mecaz, metafor, önvaryım, sezdirim olarak belirlenmiştir. Eksilteli anlatım başlığı uzman görüşü sonucu madde başlığı olmaktan

çıkarılmıştır. aktarma, bağdaştırma, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, deyimler ve atasözleri, duygu değeri / çağrışımlar, mecaz, metafor, önvarsayım, sezdirim madde başlıkları kavramsal çerçeve başlığında açıklandığı için bu bölümde yer verilmemiştir. Form, İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyesindeki kitapları okuma metinlerinde ne kadar örtülü anlam unsuru kullanıldığının genel tablosunu görme amacı taşımaktadır.

Örtülü Anlam Unsurları Değerlendirme Formu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	Örtülü Anlam Unsurları								
	Aktarma	Bağdaştırma	Derin Yapı Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümle	Deyimler ve Atasözleri	Duygu Değeri / Çağrışımlar	Mecaz	Metafor	Önvarsayım	Sezdirim
B1									
B2-									
C1/C+									
Toplam									

Verilerin analizi

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1, B2, C1/+ ders kitaplarında yer alan örtülü anlam unsurlarını belirleme amacıyla yapılan bu araştırmanın analizinde betimsel istatistik (frekans (f)-yüzde) kullanılmıştır.

Bulgular ve yorum

Araştırmanın bu bölümünde İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin örtülü anlam unsurları değerlendirme formu içinde yer alan madde başlıkları; aktarma, bağdaştırma derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, deyimler ve atasözleri, duygu değeri / çağrışımlar, mecaz, metafor, önvarsayım, sezdirim başlıkları olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerde araştırmaya ilişkin sayısal veriler, kitaplarda yer alan metinlerin adları ve metinlerde yer alan örtülü anlam unsurlarına bağlı olarak tablolar hâlinde verilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders kitabı tablolarda ve içerikte bazı yerlerde “ İYİTDK” olarak kısaltılmıştır.

İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitapları metinlerinde yer alan örtülü anlam unsurları

Tablo 1. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde aktarma kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam aktarma sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam aktarmanın örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	328	607	54,0	1365	24,0
B2	18	297	521	57,0	1207	24,6
C1/+	36	827	1632	50,6	3468	23,8
Toplam	72	1452	2760	52,6	6040	24,0

Tablo 1' de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ düzeylerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından aktarma kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %24,0'ünü aktarma oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %24,6'sını aktarma unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %23,8'ini aktarma unsuru oluşturmaktadır.

Tablo 1'de de görüleceği üzere örtülü anlam oluşturan aktarma unsuru İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki B1, B2 ve C1/+ düzeylerinin okuma metinlerinde yaklaşık aynı oranda yer almıştır.

Tablo 2. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde bağdaştırma kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam bağdaştırma sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam bağdaştırmanın örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	123	607	20,3	1365	9,0
B2	18	117	521	22,5	1207	9,7
C1/+	36	303	1632	18,6	3468	8,7
Toplam	72	543	2760	19,6	6040	8,9

Tablo 2' de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ düzeylerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından bağdaştırma kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların % 9'unu bağdaştırma oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %9,7'sini bağdaştırma unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %8,7'sini bağdaştırma unsuru oluşturmaktadır.

Tablo 2'de de görüleceği üzere oran olarak bağdaştırma kullanımında B2 düzeyi diğerlerinden daha fazla orana sahiptir.

Tablo 3. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle kullanımının frekans ve yüzdeler

Seviye	Metin sayısı	Toplam derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümlelerin örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	4	607	0,6	1365	0,3
B2	18	2	521	0,4	1207	0,2
C1/+	36	9	1632	0,6	3468	0,3
Toplam	72	15	2760	0,5	6040	0,2

Tablo 3' de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %0,3'ünü derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %0,2'sini derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %0,3'ünü derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle unsuru oluşturmaktadır.

Buna göre, tüm seviyelerde derin yapı-yüze yapı ayrımı gösteren cümle unsuru yaklaşık olarak aynı oranda kullanılmıştır.

Tablo 4. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde deyim -atasözü kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam deyim-atasözü sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam deyim -atasözünün örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	43	607	7,1	1365	3,1
B2	18	25	521	4,7	1207	2,0
C1/+	36	267	1632	16,3	3468	7,7
Toplam	72	335	2760	12,1	6040	5,5

Tablo 4' de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından derin deyim-atasözü kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların % 3'ünü deyim-atasözü oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %2'sini deyim-atasözü oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %7' sini deyim-atasözü oluşturmaktadır.

Buna göre, deyim-atasözü kullanımında en fazla orana sahip olan C1/+ seviyesindeki okuma metinlerindedir.

Tablo 5. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde duygu değeri ve çağrışım kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam duygu değeri ve çağrışım sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam duygu değeri ve çağrışımın örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	26	607	4,2	1365	2,0
B2	18	35	521	6,7	1207	2,9
C1/+	36	89	1632	5,5	3468	2,6
Toplam	72	150	2760	5,4	6040	2,4

Tablo 5' de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından duygu değeri ve çağrışım kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %2'sini duygu değeri ve çağrışım oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %2'sini duygu değeri ve çağrışım unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %2'sini duygu değeri ve çağrışım unsuru oluşturmaktadır.

Tabloya göre duygu değeri ve çağrışım kullanımı tüm seviyelerde aynı orandadır.

Tablo 6. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde mecaz kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam mecaz sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam mecazın örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	106	607	17,5	1363	7,8
B2	18	52	521	10,0	1207	4,3
C1/+	36	240	1632	15,0	3468	7,0
Toplam	72	398	2760	14,4	6040	6,5

Tablo 6' da İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından mecaz kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %7'sini mecaz oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %4'ünü mecaz unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %7'sini mecaz unsuru oluşturmaktadır.

Seviyelere göre dağılımına bakıldığında B2 düzeyinde mecaz kullanımının oranı diğer düzeylerden düşüktür.

Tablo 7. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde metafor kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam metafor sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam metaforun örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	75	607	12,3	1365	5,5
B2	18	83	521	16,0	1207	6,9
C1/+	36	124	1632	7,6	3468	3,6
Toplam	72	282	2760	10,2	6040	4,6

Tablo 7' da İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından metafor kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %5'ini metafor oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %6'sını metafor unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %3'ünü metafor unsuru oluşturmaktadır.

Tabloya bakıldığında metafor kullanımında C1/+ seviyesi diğer seviyelere göre daha düşük oranda kalmıştır.

Tablo 9. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde önvarsayım kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam önvarsayım sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam önvarsayımın örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	170	607	28,0	1365	12,5
B2	18	112	521	21,5	1207	9,3
C1/+	36	270	1632	16,5	3468	7,8

Toplam	72	552	2760	20,0	6040	9,1
--------	----	-----	------	------	------	-----

Tablo 9' da İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından önvarsayım kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %12'sini önvarsayım oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %9'unu önvarsayım unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %7'sini önvarsayım unsuru oluşturmaktadır.

Tabloya göre önvarsayım kullanım oranı seviyelere göre artmamıştır. C1/+ seviyesi önvarsayım kullanımında en az orana sahipken, B1 oranı daha fazla orana sahip olmuştur.

Tablo 10. İYİTDK seviyelerine göre metinlerde sezdirim kullanımının frekans ve yüzdeleri

Seviye	Metin sayısı	Toplam sezdirim sayısı	Toplam cümle sayısı	Toplam cümle içinde yüzdesi	Toplam örtülü anlam sayısı	Toplam sezdirimin örtülü anlam içinde yüzdesi (%)
B1	18	488	607	80,4	1365	36,0
B2	18	484	521	92,9	1207	40,1
C1/+	36	1341	1632	82,2	3468	38,7
Toplam	72	2313	2760	83,8	6040	38,2

Tablo 10' da İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, B2 ve C1/+ seviyelerindeki okuma metinlerinde örtülü anlam unsurlarından sezdirim kullanımının frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre; B1 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1365 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %36'sını sezdirim oluşturmaktadır.

B2 düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 1207 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %40'ını sezdirim unsuru oluşturmaktadır.

C1/+düzeyindeki okuma metinlerinde toplamda 3468 örtülü anlam tespit edilmiş olup bunların %38'ini sezdirim unsuru oluşturmaktadır.

Seviyelere göre sezdirim kullanım oranı en fazla B2 düzeyinde olup diğer seviyeler ile arasında önemli farklılık yoktur.

Tablo 11. İYİTDK seviyelerinde örtülü anlam unsurlarının kullanım oranı

Örtülü anlam unsuru	Metin sayısı toplam	B1 seviyesi toplam	B2 seviyesi toplam	C1/+ seviyesi toplam	Toplam
Aktarma	72	328	297	827	1452
Bağdaştırma	72	123	117	303	543
Derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle	72	4	2	9	15
Deyim ve atasözleri	72	43	25	267	335
Duygu değeri / çağrışım	72	26	35	89	150
Mecaz	72	106	52	240	398
Metafor	72	75	83	124	282
Önvarsayım	72	170	112	270	552
Sezdirim	72				
		488	484	1341	2313
Toplam		1363	1207	3470	

Tablo 11’ de tüm seviyelerde örtülü anlam unsurlarının toplamına bakılacak olursa en fazladan en aza doğru;

1. sezdirim (2313),
2. aktarma (1452),
3. önvarsayım (552),
4. bağdaştırma (543),
5. mecaz (398),
6. deyim ve atasözleri (335),
7. metafor (282),
8. duygu değeri / çağrışım (150),
9. derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle (15) şeklinde sıralanmaktadır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, İYİTDK'larında yer alan okuma metinlerindeki örtülü anlam unsurlarına (aktarma, bağdaştırma, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, deyimler ve atasözleri, duygu değeri / çağrışımlar, mecaz, metafor, önvaryasım, sezdirim) dair bulgularının sonuçları ayrı ayrı ele alınarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmamızın sonucunda aktarma kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İYİTDK'larındaki okuma metinlerinde aktarma kullanımı sonuçlarına göre; aktarma kullanımında; B1, B2, C1/+ seviyeleri benzer bir dağılım göstermiştir (% 23-24). Aktarma kullanımının sadece sayılarına bakıldığında ise B1 seviyesi dışında diğer seviyelerde seviyeye göre artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm seviyelere göre toplam örtülü anlam sayısı içinde aktarmalar %24'lük kısmı oluşturmaktadır. Ergene (2014), deyim aktarmasına dair çalışmasının sonucunda; Türkiye Türkçesinin söz varlığında belirlediği deyim aktarması örneklerinin karşılaştığı kavramlar açısından geniş bir alana yayıldığını belirtmiştir. Bu sonuç ile araştırmamızdaki aktarma kullanımının oranının yüksek oluşu Türkiye Türkçesinde aktarmaların sıklıkla kullanıldığını gösterir.

Araştırmamızın sonucunda bağdaştırma kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bağdaştırma kullanımına sayı olarak bakıldığında ise: B1;123, B2; 117, C1/+; 303 bağdaştırma kullanılmıştır. B2 seviyesi dışındaki düzeylerde dağılım dengelidir. Örtülü anlam içindeki oranına göre ise seviyeler arasında dengeli dağılım bulunamamıştır. C1/+ en az kullanım (%8) oranına sahiptir. Onan ve Tokdemir (2012), MEB ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde (56 metin) bağdaştırmalara ne ölçüde yer verildiğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yakın ve uzak bağdaştırmaların, 6, 7 ve 8. sınıflara dağılım oranları incelendiğinde sınıf düzeylerine göre paralel artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veriler seviyelere göre artış olması yönüyle araştırmamızla benzerlik taşımaktadır.

Araştırmamızda ulaşılan diğer sonuca göre tüm seviyelere göre toplam örtülü anlam sayısı içinde bağdaştırmalar %10 oranında yer almaktadır. Bunun sebebinin şiir türünde metinlere okuma metinleri içinde yer verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü şiirler bağdaştırmaların en fazla kullanıldığı türlerdir. Bu sebeple bağdaştırmalarla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında şiir türünde araştırmaların (Dinçer,2004; Dinç Yıldırım, 2005; Demirel, 2006 Öztekin, 2009; Duman, 2009; Balcı, 2012; Keklik, 2013; Türkoğlu, 2013a; Türkoğlu, 2013b; Naz, 2013; İspirli, 2014; Taşdemir, 2016) yoğun olduğunu görürüz.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bağdaştırma kullanıma dair doğrudan araştırma olmaması çalışmamızın, hem metin incelemesi yönüyle hem de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda olması ile bulgularının alana katkı sağlayacağını belirtebiliriz. Şiir türünde metin olmaması nedeniyle tüm metinler (54) içinde bağdaştırma kullanımının oranının(%10) düşük kaldığı söyleyebiliriz.

Araştırmamızın sonucunda bağdaştırma kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle, B1, B2 ve C1/C+ seviyelerinde yaklaşık aynı yüzde ile (%2, %3) dağılım göstermiştir. Sayı olarak kullanımına bakılırsa, B2 seviyesinde B1'e göre daha az kullanım tespit edilmiştir.

Seviyeler arasında dengeli dağılım yoktur. Bu unsur bu araştırma içinde en az kullanılan (%0, 2) unsur olarak yer almaktadır.

Tiryaki ve Kayatürk (2017), İYİTDK dinleme metinlerindeki örtülü anlam unsurlarını inceledikleri araştırma B1 ve B2 seviyesi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmalarının sonucuna göre B1 kitabında en çok “Sezdirim” kullanılırken en az “Derin Yapı-Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümle” unsuru kullanıldığı, B2 kitabında ise en fazla “sezdirim” en az “önvarsayım” kullanıldığı tespit edilirken “derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle” unsurunun bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu veriler, araştırmamızın sonucuyla yakınlık göstermektedir. Aralarındaki fark burada dinleme metinleri incelenirken, araştırmamızda okuma metinleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmamızın sonuçlarında B1 ve B2 kitaplarında derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle unsuruna az da olsa (6) yer verildiğini belirtebiliriz.

Bir başka çalışmada Kayatürk (2017), GEM’lerinde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan Yunus Emre Enstitüsü’nün Türkçe Öğreniyorum seti örtülü anlam unsurları açısından incelenmiştir. Türkçe Öğreniyorum 1,2,3, ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde en fazla “sezdirim” kullanılırken, “derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle” ’nin kullanılmadığı yalnızca Türkçe Öğreniyorum 4 kitabında, 1 cümlede derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümle bulunduğu belirtilmiştir. Bu veriler, araştırmamızda derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle unsurunun en az (%0,2) kullanılan unsur olması sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızın sonucunda olan deyim- atasözü kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmamızın sonuçlarına göre; deyim ve atasözü kullanımı B2 seviyesi dışında beklenen düzeyde seviyelere göre artış (B1,%3, B2, %2 ve C1/+, %7) göstermiştir. C1/+ seviyesi dışındaki seviyelerde atasözü/deyim kullanım oranı yaklaşık aynıdır. Bunun sebebi C1/+ seviyesindeki metin sayısının (36) diğer seviyedeki metinlerden fazla olmasıdır. İYİTDK’larındaki metinleri AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi) kapsamında deyim ve atasözü kullanımı açısından değerlendirecek olursak seviyelere göre dağılım açısından doğru bir yaklaşım benimsenmiştir. AOÖÇ(Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi) programı kapsamında A1 düzeyinde; “bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağarcığına ve deyimlere sahiptir” A2 düzeyinde “temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanır” yeterlilikleri tanımlanmıştır. Buna göre bakıldığında A1 ve A2 düzeyinde deyim ve atasözü kalıplarının kullanımında herhangi bir sakınca yoktur. Ayrıca öneriler çerçevesi C düzeyinde “günlük dil ve deyimler ile ilgili bilgiye sahiptir” (2013:3) yeterliliği tanımlanmıştır. Buna göre C seviyesinde bu kullanımın diğerlerine oranla daha fazla olması AOÖÇ’ ne göre değerlendirildiğinde doğru bir yaklaşım benimsenmiştir.

Araştırmamızın sonucunda olan duygu değeri ve çağrışım kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Duygu değeri/çağrışım kullanımında örtülü anlam içindeki oranı değerlendirildiğinde dengeli dağılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu değeri/çağrışım kullanımının yalnızca sayısına bakıldığında seviyelere göre düzeyli şekilde artış göstermiştir. Tüm seviyelere göre toplam örtülü anlam sayısı içinde duygu değeri/çağrışım kullanımı %2 oranındadır. Bunun sebebinin okuma metinlerinde şiire türünün yer almamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Uzun, Furtun ve Çelebi (2014) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye has duygu bildiren ünlem ifadelerini algılama durumlarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda yabancı öğrencilerin genel olarak ünlemlerin ifade ettiği farklı duygu değerlerini algılayıp tanımlayamadığı ifade etmişlerdir. Bu veriler dâhilinde duygu değeri/ çağrışım ifadeleri açısından öğrencilerin daha fazla bilgilendirilmesi gerektiği önerisi ile çalışmamızın önerisi aynı yöndedir.

Araştırmamızın sonucunda olan mecaz kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmamızdaki bulgulara dayanarak İYİTDK'larındaki mecaz ifadelerin toplam örtülü anlam içindeki oranının B1, % 8; B2, % 4; C1/+, % 7 oranında dengeli dağıtılmasının gerekli olduğunu sonucuna varabiliriz. Çünkü ilk seviye ile C1/+ seviyesi arasında toplam cümle oranına göre bakıldığında mecaz kullanımın aynı olması öğrenci için zor olabilir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇ) ölçütleri göz önüne alınacak olursa kelimelerin bağlamlara göre değişen yapılarının C1 ve C2 düzeyinde verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Alkayış (2011), Türkçeyi iyi bilmeyen ya da yeni öğrenen bireylerin mecazlar konusunda karşılaştıkları güçlüklerle ilgili yaptığı çalışmada, yabancıların mecazları anlama konusunda karşılaştıkları sorunların en önemli nedeninin kelimelerin gerçek anlamına odaklanmaktan kaynaklandığı yorumunu yapmıştır.

Çalışmamızın sonucunda mecaz kullanımı B1'den B2'ye doğru da azalış (B1,% 8; B2, % 4) gösterir. C1/+ ise % 7 seviyesi ile B1' e oran olarak yakın değerdedir. Buna göre okuma metinlerinde mecaz kullanımı seviyelere göre dağılmamıştır. Mecazın cümle içindeki örtülü anlam oranına bakıldığında en fazla oran(% 8) B2 seviyesindeyken; sayı olarak bakıldığında en fazla mecaz sayısı (240) C1/+ seviyesindedir. Mecaz sayısı diğerlerine; B1,106; B2, 52' dir. Mecaz kullanımının örtülü anlam içindeki oranına bakıldığında, mecaz kullanımı oranlarının dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece sayılarına bakılacak olursa da seviyelere göre artış olmaması nedeniyle dengeli dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. AOÖÇ kapsamında değerlendirildiğinde mecaz anlamların yani soyut anlamların B1 ve B2 düzeylerinde anlaşılabilir olduğu yeterliliği verilmiştir. Fakat B2 düzeyinde bu kullanım B1 düzeyinden daha azdır. Tüm seviyelere göre toplam örtülü anlam sayısı içinde mecaz kullanımı % 7 oranındadır. Yıldırım (2010), Türkçenin yabancılar öğretiminde kullanılan Yeni Hitit I-II-III kitaplarının mecazlara yer verme durumunu incelemiştir. Sonucunda, kitaplardaki mecaz kullanımında 3. kitabın 2. kitabın gerisinde kaldığı, 1. kitapla 2. kitap arasındaki farkın üç kattan fazla olduğunu belirtmiştir. Mecazların düzensiz dağılımı gösterdiğini ve mecaz kullanımının yetersiz olduğunu belirtmesi ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızın sonucunda olan metafor kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmamızın sonuçlarına göre; metafor kullanımının örtülü anlam içindeki oranı B1, % 6; B2, % 7; C1/+ seviyesinde oran % 4 olarak azalma göstermiştir. B1ve B2 arası seviyelerde metafor kullanım oranı beklenen şekilde dengelidir. Fakat C1/+ seviyesinde oran beklenmedik şekilde azalış gösterir. Metinlerde metafor kullanımını yalnızca sayı olarak değerlendirdiğimizde, seviyelere göre artış (B1: 75, B2: 83, C1/+: 104) olması nedeniyle metafor kullanımının düzeylere göre arttığı sonucuna ulaşılır. Fakat tüm örtülü anlam sayısı içinde değerlendirildiğinde metafor 'un oranı % 5 oranında kalmıştır. Hâlbuki günlük yaşamda her alanda sıkça yer alabilen metaforlar yaşamın her alanında sözlü veya yazılı kullanımda yer alabilmekte. Yabancı dil öğrenenler için metaforları öğrenmek önemli ve gereklidir (Radencich ve Baldwin, 1985; Low, 1988; Littlemore, 2001; Charteris Black, 2004; Deignan, Gabrys,

ve Solska, 1997; Dong, 2004; Littlemore ve Low, 2006; Nam, 2010; Radić- Bojanić, 2013; Lowery, 2013; Erdmann, 2016;).

Tiryaki ve Kayatürk (2017), çalışmalarında, İstanbul Yabancılar Türkçe öğretimi dinleme metinlerini örtülü anlam açısından incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucuna göre; B1 düzeyinde metafor kullanımı sayısı 39 (% 5,14), B2 kitabında 26 (% 3,03) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri B düzeyleri açısından değerlendirilecek olursa, İYİTDK'larında yer alan okuma metinlerinde metafor kullanımı dinleme metinlerindeki metafor kullanımından daha fazladır. Cümle içindeki oranlarına göre metafor kullanımlarını karşılaştırsak B1 düzeyleri yaklaşık olarak aynı oranlardayken, B2 düzeyinde okuma metinleri daha yüksek orandadır diyebiliriz.

Araştırmamızın sonucunda olan önvarsayım ve sezdirim kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmamızda önvarsayım kullanım sonuçları şöyledir: önvarsayım kullanım oranı B1'den C1/+ 'e azalmıştır. Buna göre, okuma metinlerindeki önvarsayım kullanım oranının seviyelere göre dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmamızda sezdirim kullanım sonuçları şöyledir: sezdirim kullanımının dağılım oranlarına bakıldığında, seviyelere göre yaklaşık olarak aynı oranlarda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm seviyelere göre değerlendirildiğinde örtülü anlam unsurlarından “sezdirim” en fazla (% 41) kullanılan unsurdur. İYİTD kitaplarındaki metinlerin önvarsayım ve sezdirim konusunda zengin bir içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Öneriler

Türkçe de diğer dillerde olduğu gibi bilgiyi her zaman doğrudan alıcıya sunmaz. Alıcının konuya ait ön bilgisi, deneyimleri, dile hâkim olma oranı verilen mesajların doğru anlamlandırılmasında ön plana çıkacaktır. Bu anlamlandırmaların diğer yanını örtük kullanımlar oluşturmaktadır. Örtülü anlam dilde canlı olarak varlığını sürdüren ve o dilin konuşurları tarafından anlaşılır kılınan unsurlardır. Gerek yabancı dil öğretimi gerekse ana dili öğretiminde örtülü anlamlar sözlü ve yazılı olarak vardır. Fakat ana dili eğitiminde öğrenci bunları dile dair edinim sürecinde kazandığı için farkında olmadan kullanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birey ise Türkçenin örtülü anlam unsurlarına dair bir edim kazanmadıysa bunları anlamlandırmada zorlanacaktır. Bu sebeple dilin soyut yanına vurgu yapan bu unsurların, Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde vurgulanması ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylemek gerekir.

Yabancılar için Türkçe ders kitapları içerisinde ileri seviyeler içinde metin türlerinden şiire yer vermenin örtülü anlam unsurlarından; çağrışım, duygu değeri, önvarsayım, sezdirim, metafor, mecaz kullanımlarına yer vermekle doğru orantıda olacağını söylenebilir. Şiir, içerisinde; vurgu, tonlama, durak, ezgi gibi Türkçenin bürünsel özelliklerini taşır. Türk dilinin en güzel şiir örnekleri derste çözümlenerek öğrencinin bürün özelliklerine hâkim olmasını, örtülü anlamlar konusunda kelime hazinesinde gelişim göstermesine olanak sağlayacaktır. Yabancılar Türkçe öğretiminde şiirler sadeleştirilerek seviyelere göre uyarlanabilir. B2,C1 ve C+ seviyelerinde öğrenci mecazlara dair bilgi sahibi oldukça bunu kullanması sağlanmalıdır. Anlamlandırma içinde dilde yer alan mecazlar gibi örtülü anlamlara da hakim olmak gerekir.

Duygu bildiren ifadelerin tespiti, yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan tüm kitaplar için yapılarak duygu ifadelerinin kavranması amacıyla ortak bir yazılım oluşturulup öğrencilere ücretsiz sunulabilir. Bunun için Web teknolojilerinden yararlanılarak ücretsiz uygulamalar geliştirmek mümkündür. Dizilerden alıntılar yapılarak alt yazıda duygu bildiren ifadeler vurgulanabilir. Bu sayede Türkçede duygu bildiren ifadelerin nasıl kullanıldığı ve prozodik unsurları konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturacaktır.

Derslerde yapılan etkinliklerde bağlama uygun, vurgu, ton ve ezgi gibi bütün özellikleri kullanılarak Türkçede ünlemlerin ifade ettiği farklı duygu durumları öğrencilerle uygulamalı bir şekilde yapılabilir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı metninde bireyin sosyal bir faktöre dönüşebilmesi için dilin toplumsal kullanım alanlarını da bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna göre öğrencinin öğrendiği dilin kelimelerini doğru bağlamda ve anlamda kullanabilmesi için Türkçenin örtülü anlam yapılarını kavraması gerekir.

Türkçede gerek bir sözlü ifade de gerekse bir yazılı metinde; mecazlar, bağdaştırmalar, aktarma, sezdirimler, deyim ve atasözleri ile sıkça karşılaşmaktadır. Bu sebeple dil öğrencisi bunlara dair bilgi edinebilmeli veya bilgi edineceği kaynaklarla, örneklerle karşılaşabilmesi sağlamalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla oluşturulan tüm kitaplarda örtülü anlam oluşturan unsurların tespiti yapılabilir. Örtülü anlamlara dair genel bir web aracı tasarlanarak veya ücretsiz uygulamalardan yararlanarak videolar, etkileşimli içerikler oluşturulabilir. Bu sayede öğrenci materyal olarak kitapla sınırlı tutulmadan çevrimiçi öğrenim imkanı bulacaktır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alkayış, M.F. (2011), Türkçeyi iyi bilmeyen ya da yeni öğrenen bireylerin mecazları anlamada karşılaştıkları güçlükler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2/1, s.35-39.
- Balcı, U. (2012). Şiir dilinde sapma ve alışılmamış bağdaştırmaların çevirisi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5(2), 43-53.
- CEF (2001). *Common European framework of reference for language, learning, teaching, assesment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Charteris Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Demirel, Ş. (2006). 17. yüzyıl Sebki Hindî şairlerinden Nâilî ve Fehîm'in şiirlerinde somutlaştırma veya alışılmamış bağdaştırmalar. *Sebk-i Hindi Çalıştayı, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul: Turkuaz Yayınları*.
- Diñç Yıldırım, A. (2005). *Bahaettin Karakoç'un şiirlerinde sıra dışı bağdaştırmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diñçer, A. (2004). Âşık Veysel'in şiirlerinde alışılmamış bağdaştırmalar. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi TÜBAR*, 15, 231-242.
- Duman, A. (2009). Metin dil bilimi açısından Hacı Bektaş Velî'nin şiirleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 51, 211-222.
- Dong, Y. R. (2004). Don't keep them in the dark! Teaching metaphors to English language learners. *The English Journal*, 93/4, 29-35.
- Deignan, A. Gabrys, D. ve Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness raising activities. *ELT Journal*, 51/4, 352-360.

- Ergene, O. (2014). Türkiye Türkçesinin söz varlığında hayvan adlarının organ adlarıyla ya da vücut bölümlerine ilişkin adlarla oluşturduğu deyim aktarması örnekleri. *Turkish Studies*, 9/6. 319-365
- Erdmann, S. (2016). Figurative language and multicultural education: metaphors of language acquisition and retention. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37/2, 184-198.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- İspirli, Ö. L. (2014). *Almanca ve Türkçede eğretileme süreci*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayatürk, N. ve Karakuş, O. (2017). Suriyelilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin örtülü anlam unsurları açısından incelenmesi. (ed.: Prof. Dr. M. Ertan Gökmen, Prof. Dr. Nazan Tutaş ve Dr. Sebahat Alan). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi Araştırmaları* (147-162). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Keklik, M. (2013). Dilbilimsel açıdan şiir dili ve bu bağlamda Baki'nin gazellerinde alışılmamış bağdaştırmalar duygu değeri ve uzak çağrışımlar. *Turkish Studies*, 9, 1801-1818.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2004). *Dilbilime giriş*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Littlemore, J. ve Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Lowery, D. (2013). Helping metaphors take root in the EFL classroom. *English TeachingForum*1,12-17.Retrievedfrom
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9/2, 125-147.
- Littlemore, J. (2001). A Language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35/3, 459-491.
- Nam, H. (2010). Reflections on conceptual metaphors and pedagogical implications. *Issues in EFL*, 8/1, 15-32.
- Naz, H. (2012). *Asaf Halet Çelebi'nin şiirlerinde sıra dışı bağdaştırmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Onan, B. (2013). Dil eğitiminin temel kavramları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Onan, B. ve Baş, B. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12). 113-139.
- Onan, B. ve Tiryaki, E. N. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 223-240.
- Onan, B. ve Tokdemir, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders uzak bağdaştırmalar kullanımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 29-44.
- Öztekin, Ö. (2009). Eski şiire diyalektik gönderme: Sebki-Hindi'nin alışılmamış bağdaştırmalarında metaforik bir yansıma olarak karşıtların birliği. *Turkish Studies*, 4(1-1), 519-528.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Radencich, M. C., ve Baldwin, R. S. (1985). Cultural and linguistic factors in metaphorical interpretation. *Bilingual Review*, 12(1/2), 43-54.
- Radić- Bojanić, B. (2013). Internalization and production of metaphorical 121 expressions with EFL students. *Romanian Journal of English Studies*, 10/1, 135-144.

- Taşdemir, E. (2016). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yakın ve uzak bağdaştırmalar ve Türkçe ğretmeni adaylarının bağdaştırma algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tiryaki, E.N. (2017). Yabancılara Türkçe ğretimi kitaplarındaki metinlerin örtülü anlam açısından değerlendirilmesi. (İstanbul b1 seviyesi ders ve çalışma kitabı). *3rd International Symposium on Language Education and Teaching(20-23April 2017)*. (Ed.: A. Akdemir, A. Akçay, L. Lopriore, M. D. Erdem) *Turkish Studies Journal (1308-2140)*. 191-192.
- Tiryaki, E.N. ve Kayatürk, N. (2017). Yabancılara Türkçe ğretimi kitaplarındaki dinleme metinlerinin örtülü anlam açısından değerlendirilmesi (İstanbul B1-B2 seviyesi ders kitabı). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 300-319.
- Türkoğlu, (2013a). Pertinence, impertinence et metaphore dans l e langage poetique , relevance, impertinence and metaphore in poetic language. *Kzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 51-66.
- Türkoğlu, (2013b). Rimbaud'nun Şiirlerinde alışılmamış bağdaştırmalar. *Turkish Studies*, 8(10). 671-684.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri üzerindeki yeri zerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19, 115-134.
- Yıldırım, Enes (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe ğretim sürecinde mecazlar*. (Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı
- Yurdugül, H. (2005). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar,http://yunuhacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri.pdf , (İnternet Adresi, Erişim Tarihi: 10.05.2020).

11. KKTC’de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi

Funda ÖRGE YAŞAR¹

APA: Öрге Yaşar, F. (2022). KKTC’de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 152-172. DOI: 10.29000/rumelide.1164046.

Öz

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)’nde Türkçe dersi kapsamında 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğrafların, türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 7 ve 8. sınıflarda okutulan ve KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğraflar öncelikle türlerine göre sınıflandırılmış, ardından da Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca resim ve fotoğraf türlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre dağılımı her iki ders kitabından örnek olarak seçilen “Ben ve Çevrem” ile “Ülkem ve Kültürel Değerlerim” adlı iki temadan hareketle özelde incelenmiş, daha isabetli tahlillere zemin oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğraf türlerinin dengeli bir dağılım göstermediği; resim ve fotoğrafların öncelikli olarak metni açıklamayı ve tamamlamayı amaçladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirecek konsantrasyon, problem, yaratıcı ve eleştireci resim ve fotoğraflarına yeterince yer verilmediği belirlenmiş; 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin %27,59’unun, fotoğrafların %14,64’ünün üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçladığı görülmüştür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bu oranın resimler için %30,64 olduğu, fotoğraflar için ise %27,08 olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitapları, resim ve fotoğraf türleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Analysis of pictures and photographs in 7th and 8th grade Turkish textbooks taught in TRNC according to their types and Revised Bloom Taxonomy steps

Abstract

This study aims to examine the pictures and photographs in Turkish textbooks taught in 7th and 8th grades in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) according to their types and the steps in the Revised Bloom Taxonomy. In this context, the pictures and photographs in the Turkish textbooks taught in the 7th and 8th grades in the 2021-2022 academic year in the Turkish Republic of Northern Cyprus and published by the TRNC Ministry of National Education and Culture were first classified according to their types, and then their distributed and evaluated according to the Revised Bloom Taxonomy steps. In addition, the distribution of painting and photography types according to the steps in the Revised Bloom Taxonomy has been specifically examined based on the two themes “Me and My Environment” and “My Country and My Cultural Values” chosen as examples from both

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), fundaorge@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8207-9685 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164046]

textbooks, and it is aimed to form a basis for more accurate analyzes. In the study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. It was found that the types of pictures and photographs in the examined Turkish textbooks did not show a balanced distribution; and that the pictures and photographs primarily aim to explain and complete the text. In addition, it was determined that the concentration, problem, creative and criticism pictures and photographs that would activate the high-level mental skills of the students were not sufficiently included; and it was observed that 27.59% of the pictures and 14.64% of the photographs in the 7th grade Turkish textbook aim to gain metacognitive skills. In the 8th grade Turkish textbook, this rate was found to be 30.64% for pictures and 27.08% for photographs.

Keywords: Turkish textbooks, picture and photograph types, Revised Bloom Taxonomy

Giriş

Eğitimde yaygın olarak kullanılan öğretim araçları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak çeşitlenmiştir. Bu bağlamda e-kitap (elektronik kitap) ve etkileşimli e-kitap gibi teknoloji destekli araçların kullanımı günden güne artmaktadır. Adı geçen çağdaş öğretim araçları, sundukları zengin içeriklerle öğrencilerin beğenisini kazansa da basılı olan kitaplar; kolay ulaşılabilir olma, uygulama sırasında özel beceriler gerektirmeme vb. nedenlerle varlıklarını sürdürmeye devam etmektedir.

Ders kitapları, öğretim programları esas alınarak hazırlanıp müfredat ile belirlenmiş konularda öğrencilere bilgi sunmaktadır. Bununla birlikte hazırlık çalışmaları, konu ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğretim programı ile belirlenen kazanımları işlemek, değerlendirme sorularıyla da kazanımların öğrenciler tarafından edinilip edinilmediğini sınınamaktadır. Öğrencilere iyi bir eğitim sunmak, alanında hazırlanmış yetkin ders kitapları ile mümkündür. Bu bağlamda ders kitapları hem fiziksel ve görsel tasarım açısından hem içerik açısından hem de dil ve anlatım açısından nitelikli olmalıdır. Ancak insanların, “öğrendiklerinin %83’ünü görme, %11’ini işitme, %3,5’ini koklama, %1,5’ini dokunma ve %1’ini tatma duyularıyla” (Temizyürek ve Birinci, 2016, s. 55) öğrendikleri dikkate alırsa ders kitaplarında görsel kullanımının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. “Ders kitaplarındaki sözel metinlerin görsel metinle desteklenmesi, başka deyişle metinlerin resimlenmesiyle öğrenci, metni kavramaya yönelik artalan bilgilerini devindirmekte, konuyla ilgili soyut düşünceleri resimle somutlaştırmaya ve yaratıcı düşünmeye yönelerek çıkarımlarda bulunmaktadır” (İşeri, 2020, s. 84).

Ders kitaplarında görsellerin yeri, kullanımı ve önemi büyüktür. Nichol (1995), resim ve fotoğraflarla ilgili yapılabilecek çalışmalara görselin betimlenmesi, görselin tarihlendirilmesi, görselde anlatılanların tespit edilmesi ve yorumlanması, görseldeki kişilerle empati kurulması, görselin gerçekliğinin sorgulanması çalışmalarını örnek vermiştir. Bu çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında becerilerini geliştirmek mümkündür (Akt. Güngör Akıncı ve Dilek, 2012, s. 10).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)’nde okuyan öğrenciler için geliştirilen Temel Eğitim Türkçe Öğretim Programına bakıldığında programda resim ve fotoğraflardan yararlanma yollarının şu şekillerde belirtildiği görülmektedir: 1. Metinle görsellerin uyumunu değerlendirme, 2. Verilen resimlerden doğru olanını seçme, 3. Verilen resimde eksik bırakılan yerleri tamamlama, 4. Görsellerden yararlanarak metni anlamlandırma, 5. Türkçe dersinde okuduğu metin veya verilen bir konuyla ilgili

teknolojik araçları kullanarak görseller bulma ve bulduğu görsellerle ilgili görüşlerini açıklama (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2018, s. 28-128).

Ders kitaplarındaki resimler daha çok metnin anlaşılabilirliğini arttırmak, bir olay sırasını göstermek, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek vb. amaçlarla kullanılırken fotoğrafların “deneyleri, tarihi mekanları, yerleşim birimlerini, çeşitli sosyal faaliyetleri, kurum veya kuruluşların işleyişlerini, bitki, hayvan vs. göstermede” (Kılıç ve Seven, 2007, s. 147) kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında “Duygular”, “Sanat”, “Çocuk Dünyası” vb. temalarda resimlerin kullanımı yaygınken “Millî Mücadele ve Atatürk”, “Bilim ve Teknoloji”, “Doğa ve Evren” gibi temalarda fotoğraf kullanımı daha yaygındır. Kısacası, resim ve fotoğraflar sınıf seviyelerine ve temaların içeriğine uygun olarak kullanılmaktadır.

Ders kitaplarında görsel düzeni oluşturan öğeler gerçekçi öğelerden soyut öğelere doğru sıralandığında fotoğraf, benzer resimler ve çizimler (resimli öğeler); kavram ilişkili grafikler, isteğe bağlı stilize edilmiş grafikler (grafik öğeler); sözlü tanımlamalar, isim/ etiket (yazı öğeleri) sıralamasını görmek mümkündür (Kılıç ve Seven, 2007, s. 145). Bu bağlamda sıralanan bu görsel öğeler arasından en gerçekçi öğenin fotoğraf olduğu, resmin de buna yakın bir gerçekliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecine önemli katkılar sunan ve öğrencilerin analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey zihinsel işlemler yapmasına imkân tanıyan resim ve fotoğrafları 1. Süsleyici resimler/ fotoğraflar, 2. Açıklayıcı resimler/ fotoğraflar, 3. Metni tamamlayıcı resimler/ fotoğraflar, 4. Konsantrasyon resimleri/ fotoğrafları, 5. Durumsal resimler/ fotoğraflar, 6. Problem resimleri/ fotoğrafları, 7. Yaratıcı resimler/ fotoğraflar, 8. Hareketli (sıralamalı) resimler/ fotoğraflar, 9. Eleştirici resimler/ fotoğraflar ve 10. Önce-sonra resimleri/ fotoğrafları (Özdemir, 2021, s. 72-73; Yaşar, 2018, s. 52-53; Akbaba, 2015, s. 288; Akbaba, 2013, s. 235-242; Yaşar ve Şeremet, 2007, s. 166-168; Köksal, 2003, s. 107-110) olmak üzere on farklı başlık altında incelemek mümkündür. Aşağıda adı geçen resim ve fotoğraf türleri kısaca açıklanmıştır.

Süsleyici Resimler/ Fotoğraflar: Bu tür resim ve fotoğraflar ders kitaplarından ziyade okuma kitaplarında kullanılsa da hem çocuğun ilgisini çekip hayal dünyasını harekete geçirmesi hem de sanatsal bir değere sahip olması gibi özellikler taşıması nedeniyle her türlü öğretim aracında önemli bir yere sahiptir (Nolen ve Goetz, 1959, s. 150).

Açıklayıcı Resimler/ Fotoğraflar: İlişkili oldukları metinle aynı içeriği taşımaları gereken bu tür görsellere anlam çözücü resim ve fotoğraflar da denilmektedir. Bu görsellerin en önemli özelliği herhangi bir metni farklı şekillerde açıklayabilmeleridir (Akbaba, 2015, s. 288).

Metni Tamamlayıcı Resimler/ Fotoğraflar: Bu tür resim ve fotoğraflar öğrencilerin aşına olmadığı obje, kavram ve olguların tanıtılmasında kullanılır. Öğrencilerin anlama düzeyinin üzerinde olan metinlerin resim ve fotoğraflarla desteklenmesi hem öğrencinin ilgisinin çekilmesinde hem de metnin duygusal yönünün kuvvetlendirilmesinde önem arz etmektedir (Nolen ve Goetz, 1959, s. 152).

Konsantrasyon Resimleri/ Fotoğrafları: Bu tür görseller, bir metnin tamamına ya da önemli bir bölümüne öğrencilerin dikkatini çekmeyi amaçlamaktadır (Polat ve Özkaral, 2020, s. 105). Bu tür resim ve fotoğrafların kullanımında öğrencilerden görseldeki birçok nesne arasından her yönüyle diğer nesnelere farklı olanını ya da benzer özelliklere sahip iki nesneyi bulmaları istenebilir (Köksal, 2003, s. 108).

Durumsal Resimler/ Fotoğraflar: Herhangi bir kavram ya da olguyu bütünüyle içeren resim ve fotoğraflardır. Bu tür resim ve fotoğraflar ele aldıkları kavramın bütün alt basamaklarını ya da ele aldıkları olgunun bütün öğelerini belirgin bir şekilde kapsmalıdır (Akbaba, 2013, s. 240). Derste yeni bir konuya giriş aşamasında ya da ders bitiminde konunun özetlenmesi sırasında kullanılabilir bu tür görsellerin içeriği konuyla birebir örtüşmeli, eksik bir unsur içermemeli ya da fazladan bir içeriği barındırmamalıdır.

Problem Resimleri/ Fotoğrafları: Öğrencilerin herhangi bir problemi çözmelerinden ziyade fark etmelerini amaçlayan bu tür resim ve fotoğrafların en önemli özelliği, problemin neden ve sonuçlarını sembolize edebilmeleridir (Köksal, 2003, s. 109). Bir problemi çözmek oldukça karmaşıktır ve aşamalı bir süreci ifade eder. Aşamalardan en önemli olanı, problemin tanınması aşamasıdır çünkü problemin ne olduğu anlaşılmadan çözüme kavuşturulması mümkün değildir. Bu bağlamda problem resim ve fotoğrafları problemin tanımlanması hususunda önemli bir işleve sahiptir (Akbaba, 2013, s. 240).

Yaratıcı Resimler/ Fotoğraflar: Öğrenciye, kendisine sunulan bir resim ya da fotoğraf aracılığıyla yaratıcılık becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı görsellerdir (Yaşar, 2018, s. 52). Bu bağlamda sadece nedenlerin gösterildiği bir resim veya fotoğrafta öğrencinin bazı sonuçları tahmin etmesi, resimden hareketle bir hikâye yazması, yazısız bir karikatürdeki varlıkları konuşturması vb. yaratıcılık gerektiren çalışmalar yapılabilir (Özdemir, 2021, s. 72).

Hareketli (Sıralamalı) Resimler/ Fotoğraflar: Bir olayı, bir objeyi ya da bir kişiyi sıra ile gösteren resim ve fotoğraflar dizisidir (Demirel vd., 2002, s. 88). Ders kitaplarında geçen bazı kavram ve olguları resim ve fotoğraflarla ifade etmek mümkün değildir. Öğrenciler böyle durumlarda o kavram ya da olgunun ana fikrini temsil edecek güce sahip küçük resim ve fotoğrafları birleştirmek suretiyle bütüne ulaşabilir (Yaşar ve Şeremet, 2007, s. 168). Bu tür resim ve fotoğrafların kullanımında anlaşılabilirliği arttırmak için görsellerin renkli ve yeterli büyüklükte olmasına ve birbirini izleyecek şekilde teker teker sunulmasına dikkat edilmeli, bir görsel hakkında konuşulmadan bir diğerine geçilmemelidir.

Eleştirci Resimler/ Fotoğraflar: Bu tür resim ve fotoğraflarda “çelişik olgular, nesnelere ya da olaylara yer verilerek öğrenciden neyin yanlış olduğunu, gerçekte nasıl olması gerektiğini bulması istenir” (Özdemir, 2021, s. 72). Bu tarz görseller aracılığıyla öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmaya amaçlandığı söylenebilir. Eleştirci resim ve fotoğraf kullanımında dikkat edilmesi gereken en önemli husus görsellerde yer alan olay ya da olguların öğrencilerin yakın çevresinden alınması gerektiğidir.

Önce-Sonra Resimleri/ Fotoğrafları: Çeşitli olaylar arasında neden sonuç ilişkilerinin yanında öncelik sonralık ilişkileri de bulunmaktadır. Birbirleri ile neden sonuç ilişkisiyle bağlı olan iki olaydan önce olanı genellikle neden, daha sonra olanı ise sonuçtur. Bazen iki olay arasındaki öncelik sonralık ilişkisini çözmek, neden sonuç ilişkisini çözmekten daha kolaydır (Yaşar, 2018, s. 53). Bu bağlamda öğrencilerden sıralaması yanlış verilmiş resim ve fotoğrafların doğru sıraya konulması, birbirini izleyen olayların yer aldığı resim ve fotoğraflardan hareketle öncelik sonralık ilişkisi gözetilerek öykülenmesi vb. çalışmalar istenebilir (Köksal, 2003, s. 110).

Öncü Yıldız (2012) öğrenme sürecinde, resim ve fotoğraf gibi görsel araçların kullanımı yaygınlaştıkça dilin, sözlü ve yazılı metinlerde üstlendiği görevde olduğu gibi, görsellerin de bilişsel becerilere hitap ettiğini, çeşitli düşünceleri ve anlamları aktarmak amacıyla kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Karaca'ya

göre (2021) resim ve fotoğraf gibi görsel araçlar öğrencileri; algılama, ön bilgileri işe koşma, anlama, yorumlama, değerlendirme gibi bilişsel faaliyetlere yönlendirdiğinden resim ve fotoğrafları Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre de değerlendirmek gerekmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı kurama göre yazılmış ders kitaplarında üst düzey düşünme becerileri kazandıracak şekilde resim ve fotoğrafların seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü fotoğraflar üzerinden bilişsel alanın tüm basamaklarında sorular sorabilme ya da çalışmalar yapabilme imkânı bulunmaktadır. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan resim ve fotoğrafların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel alan basamaklarını gözeterek seçilmesi hem kazanımların oluşturulması hem de üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bloom Taksonomisi, 1948 yılında Amerikan Psikoloji Derneği tarafından düzenlenen kongre sırasındaki tartışmalar neticesinde, Benjamin S. Bloom önderliğinde bir grup eğitimcinin bir araya gelerek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayan bir sınıflama yapma düşüncesiyle ortaya çıkmıştır (Forehand, 2010; Huitt, 2011). Grubun amacı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayan bir sınıflama yapmak olsa da grup, 1956 yılına gelindiğinde sadece bilişsel alana ilişkin sınıflamayı tamamlayabilmiştir. Bu sınıflama, 1956 yılında *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain* adıyla yayımlanmıştır (Krathwohl, 2002). Bilişsel alana öncelik tanınması, alanın “zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan” (Demirel, 2017, s. 370) olarak görülmesiyle açıklanabilir. 1964 yılında çalışma grubu tarafından duyuşsal alana ilişkin sınıflama *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: The Affective Domain* adıyla yayımlanmışsa da psikomotor alana ilişkin bir sınıflama, bahsi geçen çalışma grubu tarafından hazırlanmamıştır. Bu konudaki eksiklik 1966 yılında Simpson ve 1972 yılında Harrow tarafından yapılan sınıflama çalışmalarıyla giderilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda psikomotor alana ilişkin sınıflama çalışması, bilişsel alan ve duyuşsal alan için yapılan sınıflama çalışmalarının aksine, grup çalışması hâline dönüşmemiştir (Anderson, vd., 2001).

Bloom Taksonomisi; birbirini sırasıyla izleyen bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklardan bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey becerileri; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey becerileri ifade eder. Sallabaş ve Yılmaz (2020), taksonomideki basamaklar arasında koşula dayalı bir ilişkinin var olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre her basamak, bir önceki basamağa bağlıdır ancak aynı zamanda kendisinden sonraki basamağın da hazırlayıcısı konumundadır.

Bloom Taksonomisinin, çağdaş eğitim anlayışında meydana gelen gelişmeler karşısında işlevini yavaş yavaş yitirmeye başlamasıyla, taksonominin revize edilmesi ihtiyacı doğmuştur. David R. Krathwohl ve Bloom'un eski bir öğrencisi olan Lorin W. Anderson, Bloom Taksonomisini revize etmek amacıyla kendileri de dahil olmak üzere bilişsel psikologlar, program geliştirme uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşan sekiz kişilik bir grup olarak 1995 yılında gerekli çalışmaları başlatmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin taslağı, 1998 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği tarafından düzenlenen bir sempozyumda kamuoyu ile ilk kez paylaşılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, taslak üzerindeki düzeltme çalışmalarının 1999 yılında tamamlanmasının ardından 2001 yılında *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* adıyla yayımlanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi; birbirini sırasıyla izleyen hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklardan hatırlama, anlama ve uygulama

basamakları alt düzey bilişsel becerileri; analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey bilişsel becerileri ifade eder.

Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların, türlerine göre incelendiği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre dağılımlarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğrafların, türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre dağılımını ve bunun ortaya koyduğu sonuçları değerlendirmektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resimler, türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki fotoğraflar, türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resimler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki fotoğraflar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında “Ben ve Çevrem” temasındaki resim ve fotoğraflar, türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında “Ülkem ve Kültürel Değerlerim” temasındaki resim ve fotoğraflar, türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında resim ve fotoğrafların alt ve üst bilişsel zihinsel beceriler oluşturma bakımından düzeyi nedir?
8. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında araştırma konusu çerçevesinde resim ve fotoğraflarla ilgili tespit edilen sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğrafların, türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre dağılımını tespit edebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41) araştırmalardır. Doküman incelemesi ise “belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar” (Karasar, 2008, s. 183). Bu

bağlamda araştırma için gerekli olan veriler, KKTC’de 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilmiştir.

Çalışma materyali

Araştırmanın materyalini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ders kitabı, 1. Kitap ve 2. Kitap olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Bilgiler

Kitabın Adı	Yazar ve Araştırma Kurulu	Yayınevi	Yılı
Türkçe 7 (1. Kitap)	Fatma Ö. Vurana, Özge Eliz Aksaygın, Ayşe Atasayan Uluöz, Mustafa Keleş, İrem Özakıncı	KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı	2021
Türkçe 7 (2. Kitap)	Fatma Ö. Vurana, Özge Eliz Aksaygın, Ayşe Atasayan Uluöz, Mustafa Keleş, İrem Özakıncı	KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı	2021
Türkçe 8 (1. Kitap)	Fatma Ö. Vurana, Özge Eliz Aksaygın, Ayşe Atasayan Uluöz, Mustafa Keleş, İrem Özakıncı	KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı	2021
Türkçe 8 (2. Kitap)	Fatma Ö. Vurana, Özge Eliz Aksaygın, Ayşe Atasayan Uluöz, Mustafa Keleş, İrem Özakıncı	KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı	2021

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, KKTC’de 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğraflar öncelikle türlerine göre sınıflandırılmış, ardından da Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı yapılarak değerlendirilmiştir. Resim ve fotoğrafların türlerine göre değerlendirilmesinde baskın olan tür esas alınmıştır. Ayrıca resim ve fotoğraf türlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı her iki ders kitabından örnek olarak seçilen “Ben ve Çevrem” ile “Ülkem ve Kültürel Değerlerim” adlı iki temadan hareketle özelde incelenerek ayrıntılı tahlillere zemin hazırlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğraflar, türlerine göre sınıflandırılarak elde edilen bulgular, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile tablolar halinde gösterilmiş, ardından da resim ve fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan tablolara işlenen frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden hareketle sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Resim ve fotoğraf türlerinin 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dağılımına göre değerlendirilmesi

KKTC’de okutulan Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğraf türlerine ilişkin bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 2. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarındaki Resimlerin, Resim Türlerine Göre Dağılımı

Kitap Adı	Resim Türleri										
	Toplam Resim Sayısı (f)	Süsleyici	Açıklayıcı	Metni Tamamlayıcı	Konsantrasyon	Durumsal	Problem	Yaratıcı	Hareketli	Eleştirici	Önce-Sonra
Türkçe 7 (1.Kitap)	17	2	2	7	-	-	1	3	-	2	-
Türkçe 7 (2.Kitap)	12	1	7	2	-	1	-	-	-	1	-
Türkçe 7 Toplam	29	3	9	9	-	1	1	3	-	3	-
%	100	10,34	31,04	31,04	-	3,45	3,45	10,34	-	10,34	-
Türkçe 8 (1.Kitap)	20	2	6	5	1	1	-	4	-	1	-
Türkçe 8 (2.Kitap)	42	4	9	19	-	1	2	4	2	1	-
Türkçe 8 Toplam	62	6	15	24	1	2	2	8	2	2	-
%	100	9,68	24,19	38,72	1,61	3,23	3,23	12,92	3,23	3,23	-

Tablo 2'de Türkçe ders kitaplarında yer alan resimlerin, resim türlerine göre dağılımı yer almaktadır. Türkçe 7 adlı ders kitabında yer alan toplam resim sayısı 29 olup söz konusu resimlerin %31,04'ü açıklayıcı, yine %31,04'ü metni tamamlayıcı resimlere örnek oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve metni tamamlayıcı resimleri sırasıyla %10,34 oran ile süsleyici, %10,34 oran ile yaratıcı ve %10,34 oran ile eleştirici resimler izlemektedir. Türkçe 7 ders kitabında konsantrasyon, hareketli, önce-sonra resimlerine yönelik örneklere rastlanmazken ilgili kitapta en az yer alan resim türü %3,45 oran ile durumsal ve yine %3,45 oran ile problem resimleridir.

Türkçe 8 ders kitabında yer alan toplam resim sayısı 62'dir. Resimlerin %38,72'si metni tamamlayıcı resimlere örnektir. Metni tamamlayıcı resimleri sırasıyla açıklayıcı (%24,19), yaratıcı (%12,92) ve süsleyici (%9,68) resimler takip etmektedir. Türkçe 8 ders kitabında %1,61 oran ile en az konsantrasyon resimlerine yer verilirken adı geçen kitapta önce-sonra resimlerine ait örnek bulunmamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2 dikkatli incelendiğinde Türkçe 7 ders kitabında açıklayıcı (%31,04) ve metni tamamlayıcı (%31,04), Türkçe 8 ders kitabında ise metni tamamlayıcı (%38,72) resimlerin daha çok yer aldığı, her iki sınıf düzeyinde de önce-sonra resimlerine ilişkin bir örneğe rastlanmadığı göze çarpmaktadır.

Tablo 3. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarındaki Fotoğrafların, Fotoğraf Türlerine Göre Dağılımı

Kitap Adı	Fotoğraf Türleri										
	Toplam Fotoğraf Sayısı (f)	Süsleyici	Açıklayıcı	Metni Tamamlayıcı	Konstrasyon	Durumsal	Problem	Yaratıcı	Hareketli	Eleştirici	Önce-Sonra
Türkçe 7 (1. Kitap)	101	18	13	60	4	4	-	1	-	1	-
Türkçe 7 (2. Kitap)	97	16	22	43	-	2	-	5	1	8	-
Türkçe 7 Toplam	198	34	35	103	4	6	-	6	1	9	-
%	100	17,17	17,68	52,02	2,02	3,03	-	3,03	0,51	4,54	-
Türkçe 8 (1. Kitap)	80	21	18	25	1	2	4	5	3	1	-
Türkçe 8 (2. Kitap)	64	9	10	36	1	3	-	5	-	-	-
Türkçe 8 Toplam	144	30	28	61	2	5	4	10	3	1	-
%	100	20,83	19,44	42,36	1,4	3,47	2,78	6,94	2,08	0,7	-

Tablo 3'te Türkçe ders kitaplarında yer alan fotoğrafların, fotoğraf türlerine göre dağılımına yer verilmiştir. Türkçe 7 ders kitabında yer alan toplam fotoğraf sayısı 198'dir. Fotoğrafların %52,02'si metni tamamlayıcı fotoğraflara örnektir. Metni tamamlayıcı fotoğrafları sırasıyla açıklayıcı (%17,68), süsleyici (%17,17) ve eleştirici (%4,54) fotoğraflar takip etmektedir. Türkçe 7 ders kitabında %0,51 oran ile en az hareketli fotoğraflara yer verilirken kitapta problem ve önce-sonra fotoğraf türlerine yönelik bir örnek tespit edilmemiştir.

Türkçe 8 adlı ders kitabında yer alan toplam fotoğraf sayısı 144 olup söz konusu fotoğrafların %42,36'sı metni tamamlayıcı fotoğraflara örnek oluşturmaktadır. Metni tamamlayıcı fotoğrafları sırasıyla %20,83 oran ile süsleyici, %19,44 oran ile açıklayıcı ve %6,94 oran ile yaratıcı fotoğraflar izlemektedir. Türkçe 8 ders kitabında önce-sonra fotoğraflarına yönelik örneğe rastlanmazken ilgili kitapta en az yer alan fotoğraf türü %0,7 oran ile eleştirici fotoğraflardır.

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe 7 ders kitabında %52,02 ve Türkçe 8 ders kitabında %42,36 ile metni tamamlayıcı fotoğrafların daha çok yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte iki kitapta da önce-sonra fotoğraf türüne ilişkin örneğe rastlanmaması da dikkat çekmektedir.

Resim ve fotoğraf türlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi

KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi neticesinde ulaşılan veriler Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmaktadır.

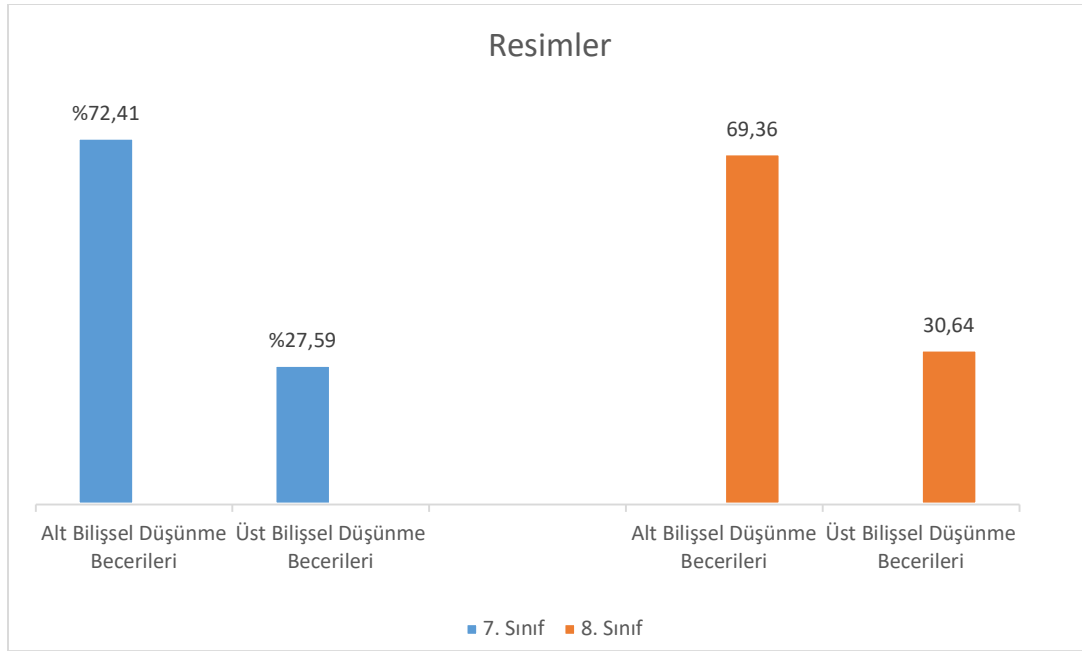
Tablo 4. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarındaki Resimlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Basamaklara Göre Dağılımı

Kitap Adı	Resimlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı							
	Frekans ve Yüzde	Toplam Resim Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Türkçe 7 (1. Kitap)	f	17	5	4	1	4	1	2
Türkçe 7 (2. Kitap)	f	12	4	7	-	-	1	-
Türkçe 7 Toplam	f	29	9	11	1	4	2	2
	%	100	31,03	37,93	3,45	13,79	6,9	6,9
Türkçe 8 (1. Kitap)	f	20	4	6	5	4	1	-
Türkçe 8 (2. Kitap)	f	42	12	10	6	4	6	4
Türkçe 8 Toplam	f	62	16	16	11	8	7	4
	%	100	25,81	25,81	17,74	12,9	11,29	6,45

Tablo 4'te Türkçe ders kitaplarında yer alan resimlerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı yer almaktadır. Toplam resim sayısı 29 olan Türkçe 7 ders kitabındaki resimlerin taksonomik basamaklara göre dağılımına bakıldığında, resimlerin %31,03 oranında bilişsel alanın hatırlama, %37,93 oranında anlama, %3,45 oranında uygulama basamağına hitap ettiği görülmektedir. Üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçlayan resimlerin toplam oranı ise %27,59'dur (Şekil 1). Bu bağlamda resimlerin %13,79'u analiz etme, %6,9'u değerlendirme ve %6,9'u yaratma basamağında yer almaktadır. Türkçe 7 ders kitabında %3,45 oran ile en az uygulama basamağında yer alan resimlere rastlanırken Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamakların tümünü örneklendiren resimlere yer verildiği görülmektedir.

Türkçe 8 adlı ders kitabında yer alan toplam 62 resmin taksonomik basamaklara göre dağılımı incelendiğinde, resimlerin en çok bilişsel alanın hatırlama (%25,81) ve anlama (%25,81) basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Uygulama basamağındaki resimlerin oranı ise %17,74'tür. Türkçe 8 ders kitabında üst bilişsel becerileri kazandırmayı amaçlayan resimlerin toplama oranı ise %30,64'tür (Şekil 1). Bu bağlamda resimlerin %12,9'u analiz etme, %11,29'u değerlendirme ve %6,45'i yaratma basamağına yöneliktir.

Tablo 4 dikkatli incelendiğinde Türkçe 7 ders kitabında en çok anlama (%37,93), en az uygulama (%3,45); Türkçe 8 ders kitabında ise en çok hatırlama (%25,81) ve anlama (%25,81), en az yaratma (%6,45) basamağına yönelik resim bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkçe 7 ve Türkçe 8 ders kitabında taksonomik basamakların tümüne yönelik örnekler rastlanmıştır. Her iki kitapta uygulama basamağında yer alan resimlerin oranı sırasıyla %3,45 ve %17,74'tür.



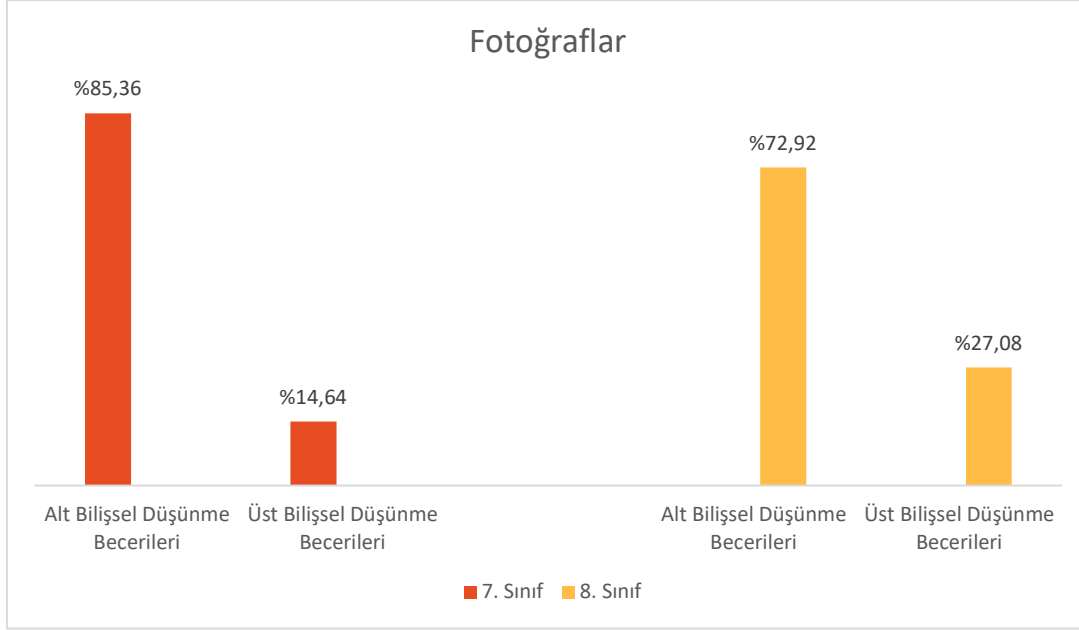
Şekil 1. İncelenen Kitaplarda Resimlerin Alt ve Üst Bilişsel Basamaklarda Yer Alma Durumu (%)

Tablo 5. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarındaki Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Basamaklara Göre Dağılımı

Kitap Adı	Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı							
	Frekans ve Yüzde	Toplam Fotoğraf Sayısı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Türkçe 7 (1. Kitap)	f	101	53	27	11	9	1	-
Türkçe 7 (2. Kitap)	f	97	46	32	-	1	9	9
Türkçe 7 Toplam	f	198	99	59	11	10	10	9
	%	100	50	29,8	5,56	5,05	5,05	4,54
Türkçe 8 (1. Kitap)	f	80	29	22	10	10	2	7
Türkçe 8 (2. Kitap)	f	64	28	14	2	10	8	2
Türkçe 8 Toplam	f	144	57	36	12	20	10	9
	%	100	39,58	25	8,34	13,89	6,94	6,25

Tablo 5'te Türkçe ders kitaplarında yer alan fotoğrafların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı verilmiştir. Türkçe 7 ders kitabındaki toplam 198 fotoğrafın taksonomik basamaklara göre dağılımı incelendiğinde, fotoğrafların en çok bilişsel alanın hatırlama (%50) ve anlama (%29,8) basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Üst bilişsel becerileri kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların toplam oranı ise %14,64'tür (Şekil 2). Bu bağlamda fotoğrafların %5,05'i analiz etme, %5,05'i değerlendirme ve %4,54'ü yaratma basamağına yöneliktir.

Toplam fotoğraf sayısı 144 olan Türkçe 8 ders kitabındaki fotoğrafların taksonomik basamaklara göre dağılımına bakıldığında fotoğrafların %39,58 oranında bilişsel alanın hatırlama, %25 oranında anlama, %8,34 oranında uygulama basamağına hitap ettiği görülmektedir. Üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların toplam oranı ise %27,08'dir (Şekil 2). Bu bağlamda fotoğrafların %13,89'u analiz etme, %6,94'ü değerlendirme ve %6,25'i yaratma basamağında yer almaktadır. Türkçe 8 ders kitabında %6,28 oran ile en az yaratma basamağına hitap eden fotoğraflara rastlanırken aynı zamanda Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamakların tümünü örneklendiren fotoğraflara yer verildiği de görülmektedir.



Şekil 2. İncelenen Kitaplarda Fotoğrafların Alt ve Üst Bilişsel Basamaklarda Yer Alma Durumu (%)

Tablo 5'e dikkatli bakıldığında Türkçe 7 ders kitabında en çok hatırlama (%50), en az yaratma (%4,54); Türkçe 8 ders kitabında ise en çok hatırlama (%39,58), en az yaratma (%6,25) basamağına yönelik fotoğraf bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe 7 ve Türkçe 8 ders kitabında taksonomik basamakların tümünü örneklendiren fotoğraflara rastlanmıştır. Her iki kitapta uygulama basamağında yer alan fotoğrafların oranı sırasıyla %5,56 ve %8,34'tür. Dolayısıyla 8. sınıfta resimler ve fotoğraflar uygulama basamağında daha yüksek oranda tercih edilmiştir.

7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında “Ben ve Çevrem” ile “Ülkem ve Kültürel Değerlerim” temalarındaki resim ve fotoğraf türlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi

Çalışmanın bu kısmına kadar araştırma kapsamında incelenen Türkçe 7 ve Türkçe 8 ders kitaplarında resim ve fotoğrafların türlerine göre dağılımı ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı yüzdeler halinde verilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ise resim ve fotoğraf türlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre dağılımı her iki ders kitabından örnek olarak seçilen *Ben ve Çevrem* ile *Ülkem ve Kültürel Değerlerim* adlı temalardan hareketle

incelenmektedir. Böylece daha özeldir bir değerlendirme yapılarak daha isabetli tahlillere zemin oluşturulması sağlanmaktadır.

Tablo 6. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarındaki Resim ve Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Basamaklara Göre Dağılımı

Kitap Adı	Tema Adı	Resim ve Fotoğraf Türleri											Resim ve Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı						
		Resim (R)/ Fotoğraf (F)	Temadaki Toplam Resim ve Fotoğraf Sayısı	Süsleyici	Açıklayıcı	Metni Tamamlayıcı	Konstrüksiyon	Durumsal	Problem	Yaratıcı	Hareketli	Eleştirici	Önce-Sonra	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Türkçe 7 Ders Kitabı	Ben ve Çevrem	R	5	1	1	1	-	-	1	-	-	1	-	-	2	1	-	1	1
		F	37	8	1	22	4	1	-	1	-	-	-	16	8	3	8	1	1
Türkçe 7 Ders Kitabı	Ülkem ve Kültürel Değerlerim	R	3	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2	-	1	-	-
		F	29	4	3	15	-	1	4	1	-	1	-	13	4	3	6	1	2
Türkçe 8 Ders Kitabı	Ben ve Çevrem	R	4	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-
		F	33	13	8	7	-	1	-	4	-	-	-	11	13	6	-	-	3
Türkçe 8 Ders Kitabı	Ülkem ve Kültürel Değerlerim	R	4	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-
		F	33	13	8	7	-	1	-	4	-	-	-	11	13	6	-	-	3

Türkçe 7 ve Türkçe 8 ders kitaplarında *Ben ve Çevrem* teması ile *Ülkem ve Kültürel Değerlerim* temasında yer alan resim ve fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara göre incelenmesi (Tablo 6) sonucunda şu sonuçlara ulaşmak mümkündür:

Türkçe 7 kitabında *Ben ve Çevrem* temasında yer alan resimlerin sayısı 6, fotoğrafların sayısı 26'dır. Resimlerin 3'ü (%50) metni tamamlayıcı, 2'si (%33,33) yaratıcı, 1'i (%16,67) açıklayıcı resimlere örnek oluştururken fotoğrafların 17'si (%65,39) metni tamamlayıcı, 4'ü (%15,38) süsleyici, 4'ü (%15,38) açıklayıcı ve 1'i (%3,85) durumsal fotoğraflara örnektir. Resimlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında 2'sinin (%33,33) bilişsel alanın hatırlama, 3'ünün (%50) anlama ve 1'inin (%16,67) uygulama basamağında yer aldığı görülmektedir. Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında ise 20'sinin (%76,92) bilişsel alanın hatırlama ve 6'sının (%23,08) anlama basamağında olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu resim ve fotoğraflara yönelik örnekler Foto 1a, 1b, 1c, 1ç ve 1d'de verilmiştir.

Ülkem ve Kültürel Değerlerim temasında yer alan resim ve fotoğraflardan oluşan toplam görsel sayısı ise 42'dir. Bunların 5'i resim, 37'si fotoğraftır. Resimlerin %20'si (1 adet) süsleyici, %20'si (1 adet) açıklayıcı, %20'si (1 adet) metni tamamlayıcı, %20'si (1 adet) problem ve %20'si (1 adet) yaratıcı resimlere örnek oluştururken fotoğrafların %59,46'sı (22 adet) metni tamamlayıcı, %21,62'si (8 adet) süsleyici, %10,81'i (4 adet) konsantrasyon, %2,7'si (1 adet) açıklayıcı, %2,7'si (1 adet) durumsal ve %2,7'si (1 adet) yaratıcı fotoğraflara örnek oluşturmaktadır. Resimlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde %40'ının (2 adet) bilişsel alanın anlama, %20'sinin (1 adet) uygulama, %20'sinin (1 adet) değerlendirme ve %20'sinin (1 adet) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde ise %43,24'ünün (16 adet) bilişsel alanın hatırlama, %21,62'sinin (8 adet) anlama, %8,11'inin (3 adet) uygulama, %21,62'sinin (8 adet) analiz etme, %2,7'sinin (1 adet) değerlendirme ve %2,7'sinin (1 adet) yaratma basamağında yer aldığı görülmektedir. İlgili resim ve fotoğraf örnekleri 2a, 2b, 2c, 2ç ve 2d'de verilmiştir.



1a



1b



1c



1ç



1d

Foto 1a: Francis Bacon, 1b: Kuşku Üstüne, 1c: Şahmeran Efsanesi, 1ç: Alaçatı, 1d: Polyannacılık (Vurana vd., 2021a, s. 10-62).



2a



2b



2c



2ç



2d

Foto 2a: Atatürk'te okuma tutkusu, 2b: Dolmak için okumak gerek, 2c: Adalıyız, 2ç: Atatürk'ün özellikleri, 2d: Zamannın nasıl geçtiğini anlamamak (Vurana vd., 2021a, s. 74-113).

Türkçe 8 kitabında *Ben ve Çevrem* temasında yer alan resim ve fotoğraflardan oluşan toplam görsel sayısı 32'dir. Bunların 3'ü resim, 29'u fotoğraftır. Resimlerin %33,33'ü (1 adet) süsleyici, %33,33'ü (1 adet) yaratıcı ve %33,33'ü (1 adet) eleştirici resimlere örnek oluştururken fotoğrafların %51,72'si (15 adet) metni tamamlayıcı, %13,79'u (4 adet) süsleyici, %13,79'u (4 adet) problem, %10,34'ü (3 adet) açıklayıcı, %3,45'i (1 adet) durumsal, %3,45'i (1 adet) yaratıcı ve %3,45'i (1 adet) eleştirici fotoğraflara örnek oluşturmaktadır. Resimlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde %66,67'sinin (2 adet) bilişsel alanın uygulama basamağında, %33,33'ünün (1 adet) değerlendirme basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde ise %44,83'ünün (13 adet) bilişsel alanın hatırlama, %13,79'unun (4 adet) anlama, %10,34'ünün (3 adet) uygulama, %20,69'unun (6 adet) analiz etme, %3,45'inin (1 adet) değerlendirme ve %6,9'unun (2 adet) yaratma basamağında yer aldığı görülmektedir. İlgili resim ve fotoğraf örnekleri 3a, 3b, 3c, 3ç ve 3d'de verilmiştir.

Ülkem ve Kültürel Değerlerim temasında yer alan resimlerin sayısı 4, fotoğrafların sayısı 33'tür. Resimlerin 2'si (%50) açıklayıcı ve 2'si (%50) metni tamamlayıcı resimlere örnek oluştururken fotoğrafların 13'ü (%39,39) süsleyici, 8'i (%24,24) açıklayıcı, 7'si (%21,21) metni tamamlayıcı, 4'ü (%12,12) yaratıcı ve 1'i (%3,04) durumsal fotoğraflara örnektir. Resimlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında 3'ünün (%75) bilişsel alanın hatırlama ve 1'inin (%25) anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında ise 11'inin (%33,33) bilişsel alanın hatırlama, 13'ünün (%39,39) anlama, 6'sının (%18,18) uygulama ve 3'ünün (%9,09) yaratma basamağında olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu resim ve fotoğraflara yönelik örnekler Foto 4a, 4b, 4c, 4ç ve 4d'de gösterilmiştir.



3a

3b

3c

3ç

3d

Foto 3a: Deniz kirliliği, 3b: Toplumca bencilleşiyoruz, 3c: Balinaların hazin sonu, 3ç: Ben kitaplarımı değil, kitapların beni ortaya çıkarmıştır, 3d: Suyumuz plastik çorbasına dönmesin (Vurana vd., 2021c, s. 28-55).



4a

4b

4c

4ç

4d

Foto 4a: Onuncu Yıl Nutku, 4b: Köy düğünü, 4c: Maniler ve ninniler, 4ç: Kıbrıs'ta yok olan hayvanlardan deve, 4d: Lefkara nakışı (Vurana vd., 2021c, s. 74-113).

İncelenen 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında resim ve fotoğraflarla ilgili sorunlar

Çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların ağırlıklı olarak metni tamamlayıcı, açıklayıcı ve süsleyici resim ve fotoğraflardan oluştuğu; öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirecek konsantrasyon, problem, yaratıcı ve eleştirici resim ve fotoğraflara yeteri kadar yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki sınıf düzeyinde önce-sonra resim ve fotoğraflarını örneklendirebilecek bir görsele yer verilmediği de görülmüştür.

İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki resimlerin ağırlıklı olarak bilişsel alanın *hatırlama* ve *anlama* basamaklarındaki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olduğu; uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki kazanımların gerçekleştirilmesini amaçlayan resim ve fotoğraflara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yer verilen resim ve fotoğrafların öğrencilerin uygulama ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlaması gerekmektedir. Ancak araştırma kapsamında incelenen 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğrafların hem sayıca hem de nitelikçe alt ve üst bilişsel yeterlilikler oluşturma bakımından dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum fotoğraflar üzerinden bilişsel alanın tüm basamaklarında sorular sorabilme, çeşitli çalışmalar yapabilme ile ölçme ve değerlendirme yapabilme imkânı sunmamaktadır. Fotoğraflar sayıca fazla olmasına karşın kazanımlara uygun fotoğraf türlerinin istenilen seviyenin altında olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında karşılaşılan bir diğer önemli sorun da önemli bir sayıdaki resim ve fotoğrafın fon olarak kullanılmış olmasıdır. Türkçe 7 ders kitabında resim ve fotoğrafların toplam sayısı 227 olup bunlardan 58'i fon olarak kullanılmıştır. Türkçe 8 ders kitabında ise toplam 206 adet resim ve fotoğraftan 99 tanesi fon olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda resim ve fotoğraflar üzerinde yer alan metinler, yine öğrenciler tarafından yapılması istenen yazma çalışmalarını için ayrılan alanların fon olarak kullanılan resim ve fotoğraflardan oluşması, resim ve fotoğrafların bütünlüğünü bozduğu gibi öğrencilerin algıda seçiciliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu resim ve fotoğraflara yönelik örnekler Foto 5a, 5b, 5c ve 5ç'de verilmiştir.



5a

5b

5c

5ç

Foto 5a: Hüseyin Çağlayan'la Röportaj (Vurana vd., 2021a, s. 99), 5b Göç Destanı (Vurana vd., 2021c, s. 133), 5c Bir Gecelik Konuklar (Vurana vd., 2021a, s. 149), 5ç Gılgamış Destanı (Vurana vd., 2021ç, s. 55).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Resim ve fotoğrafların sayısal dağılımına bakıldığında; Türkçe 7 ders kitabındaki toplam resim sayısının 29, fotoğraf sayısının 198 olduğu görülmektedir. Türkçe 8 ders kitabındaki toplam resim sayısı ise 62, fotoğraf sayısı 144'tür. Kılıç ve Seven (2007), sınıf seviyesine göre ilkökul çağındaki çocukların ortaokul öğrencilerine göre hayal dünyalarını harekete geçirebilmelerine olanak tanımak düşüncesiyle resimlerin, bu seviye ders kitaplarında daha çok yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda

incelenen ders kitaplarında fotoğrafların resimlere oranla daha fazla olması, sınıf düzeyleri açısından doğru bir uygulama olmakla birlikte 8. sınıfa yönelik hazırlanan Türkçe ders kitabındaki resim sayısının yaş itibarıyla ilgili sınıf düzeyi açısından fazla olduğu görülmüştür.

Türkçe 7 kitabında yer alan 29 resimden 9'u (%31,04) açıklayıcı, 9'u (%31,04) metni tamamlayıcı, 3'ü (%10,34) süsleyici, 3'ü (%10,34) yaratıcı, 3'ü (%10,34) eleştirici, 1'i (%3,45) durumsal ve yine 1'i (%3,45) problem resim türüne örnek oluşturmaktadır. Adı geçen kitapta *konsantrasyon, hareketli, önce-sonra* resimlerine yönelik örneklere rastlanmamıştır. Türkçe 8 kitabına bakıldığında ise 62 resimden 24'ünün (%38,72) metni tamamlayıcı, 15'inin (%24,19) açıklayıcı, 8'inin (%12,92) yaratıcı, 6'sının (%9,68) süsleyici, ikişer tanesinin (%3,23) durumsal, problem, hareketli ve eleştirici, 1 tanesinin (%1,61) konsantrasyon resmine örnek oluşturduğu görülmektedir. Bu kitapta 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitabından farklı olarak sadece *önce-sonra resimlerine* örnek oluşturabilecek bir resme rastlanmamıştır. İncelenen ders kitapları resim türleri açısından mercek altına alındığında Türkçe 7 ders kitabında %31,04 oran ile açıklayıcı ve %31,04 oran ile metni tamamlayıcı, Türkçe 8 ders kitabında ise %38,71 oran ile metni tamamlayıcı resimlerin daha çok yer aldığı görülmüştür. Bu durum, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel alan yeterlilikleri açısından uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Nitekim Polat ve Özkartal'a göre (2020, s. 110) "açıklayıcı resimler ilgili metin doğrultusunda hazırlanarak kavranması zor metinlerin anlaşılabilirliğine katkı sunmaktadır." Özellikle bilişsel alanın anlama (kavrama) ve analiz etme (çözümleme) basamağına hitap eden resim ve fotoğrafların dil becerilerinden anlama becerisinin gelişimine katkısı büyüktür.

Türkçe 7 ders kitabındaki 198 fotoğraftan 103'ünün (%52,02) metni tamamlayıcı, 34'ünün (%17,17) süsleyici, 35'inin (%17,68) açıklayıcı, 9'unun (%4,54) eleştirici, 6'sının (%3,03) durumsal, 6'sının (%3,03) yaratıcı, 4'ünün (%2,02) konsantrasyon, 1'inin de (%0,51) hareketli fotoğraflara örnek oluşturduğu belirlenmiştir. Türkçe 8 kitabında ise 144 fotoğraftan 61'inin (%42,36) metni tamamlayıcı, 30'unun (%20,83) süsleyici, 28'inin (%19,44) açıklayıcı, 10'unun (%6,94) yaratıcı, 5'inin (%3,47) durumsal, 4'ünün (%2,72) problem, 3'ünün (%2,08) hareketli, 2'sinin (%1,4) konsantrasyon, 1'inin de (%0,7) eleştirici fotoğraflara örnek oluşturduğu belirlenmiştir. Her iki kitapta da önce-sonra fotoğraf türüne yönelik fotoğraf örneğine rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitapları fotoğraf türleri açısından incelendiğinde her iki kitapta metni tamamlayıcı, süsleyici ve açıklayıcı fotoğrafların daha çok yer aldığı, önce-sonra fotoğraflarına ise yer verilmediği görülmüştür. Yaşar ve Şeremet (2007) "A Comparative Analysis Regarding Pictures Included in Secondary School Geography Textbooks Taught in Turkey" adlı çalışmalarında, inceledikleri ders kitaplarında metni tamamlayıcı ve açıklayıcı fotoğrafların, diğer fotoğraf türlerine oranla daha çok yer aldığını; yaratıcı, problem ve eleştirici fotoğrafların sayıca çok az olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bulguların benzer olduğu görülmektedir.

İncelenen ders kitapları resimlerin taksonomik basamaklara göre dağılımı açısından değerlendirildiğinde, Türkçe 7 ders kitabındaki alt bilişsel yeterliliklere hitap eden resimlerin %31,03 oranında hatırlama (bilgi), %37,93 oranında anlama (kavrama) ve %3,45 oranında da uygulama basamağına hitap ettiği görülmektedir. Üst bilişsel düşünme becerileri kazandırmayı amaçlayan resimlerin toplama oranı ise %27,59'dur. Bu resimlerin %13,79'u analiz etme (çözümleme), %6,9'u değerlendirme ve %6,9'u yaratma (sentez) basamağına yer almaktadır. Türkçe 8 ders kitabında ise alt bilişsel yeterlilikler kazandıran resimlerin %25,81 oranında hatırlama, %25,81 oranında anlama ve %17,74 oranında uygulama basamağına hitap ettiği görülmektedir. Bununla birlikte üst bilişsel becerileri kazandırmayı amaçlayan resimlerin toplam oranı %30,64'tür. Bu bağlamda resimlerin %12,9'u analiz etme, %11,29'u değerlendirme ve %6,45'i yaratma basamağına yöneliktir. Türkçe 8 ders

kitabında hem uygulama hem de üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirecek resimlere daha çok yer verilmesi olumlu bir tablo olarak değerlendirilmektedir.

Fotoğrafların taksonomik basamaklara yönelik dağılımı değerlendirildiğinde Türkçe 7 kitabında toplam sayıları 198 olan fotoğrafların, en çok bilişsel alanın hatırlama (%50) ve anlama (%29,8) basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Uygulama basamağına hitap eden fotoğrafların oranı ise %5,56'dır. Bu sınıf seviyesinde üst bilişsel düşünme becerileri kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların toplama oranı %14,64 oranında kalmıştır. İlgili fotoğrafların sadece %5,05'i analiz etme, %5,05'i değerlendirme ve %4,54'ü yaratma basamağına yöneliktir. Türkçe 8 kitabına bakıldığında ise toplam sayıları 144 olan fotoğrafların %39,58 oranla bilişsel alanın hatırlama, %25 oranla anlama basamağına hitap ettiği görülmektedir. Uygulama basamağına hitap eden fotoğrafların oranı ise %8,34'tür. Üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçlayan fotoğrafların toplama oranı bu sınıf seviyesinde de düşük olup oranı %27,08'dir. Bu fotoğrafların %13,89'u analiz etme, %6,94'ü değerlendirme ve %6,25'i yaratma basamağında yer almaktadır. Öğrenene görelilik ilkesi çerçevesinde 8. sınıf ders kitabında üst bilişsel düşünme becerilerine yönelik daha fazla fotoğrafa yer verilmesi olumlu olmakla birlikte fotoğraflar, niceliksel olarak olması gereken seviyenin altındadır.

Yaşar ve Şeremet (2007), inceledikleri ders kitaplarındaki resim/ fotoğrafların, bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağı yeterliliklerini geliştirmeyi amaçladığını, buna karşılık uygulama ve üst bilişsel basamaklardaki becerileri geliştirmeyi amaçlayan resim/ fotoğrafların ise ders kitaplarında çok az sayıda yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iki çalışmanın bulguları, benzerlik göstermektedir.

Karaca (2021), "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Okuryazarlık Uygulamaları" adlı çalışmasında ortaokula yönelik hazırlanan Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık ile ilgili etkinlik ve soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelemiştir. Buna göre 7. sınıf düzeyinde görsel okuryazarlıkla ilgili toplam 86 etkinlik ve sorudan %15,12'si hatırlama, %43,02'si anlama, %15,12'si uygulama, %16,28'i analiz etme, %6,98'i değerlendirme ve %3,48'i yaratma basamağı ile ilgiliyken 8. sınıf düzeyinde görsel okuryazarlıkla ilgili toplam 74 etkinlik ve sorudan %12,16'sı hatırlama, %31,08'i anlama, %14,87'si uygulama, %16,22'si analiz etme, %14,86'sı değerlendirme ve %10,81'i yaratma basamağı ile ilgilidir. KKTC'de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi ile elde edilen bulgular, Karaca'nın (2021) çalışmasındaki bazı bulgularla örtüşmektedir. Bu bağlamda her iki çalışmada da 7 ve 8. sınıfta anlama basamağı öne çıkarken yaratma basamağı göz ardı edilmiştir. Bu yönüyle iki çalışmada elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında resim ve fotoğraf türlerinin dengeli bir şekilde dağılım göstermediği; resim ve fotoğrafların öncelikli olarak metni açıklamayı ve tamamlamayı amaçladığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bu sonuç Yaşar (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte incelenen Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin belirli bir konu üzerine dikkatlerini çekmeyi amaçlayan *konsantrasyon* ve resimdeki bir olay dizisini anlatacakları *hareketli* resimlere 7. sınıf Türkçe ders kitabında rastlanmazken adı geçen resim türleri az sayıda da olsa 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Bununla birlikte yaratıcı resimler, diğer resim türlerine oranla iki kitapta da makul düzeyde yer almaktadır. Öğrencilerin çeşitli olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisini kuracakları *önce-sonra* resimleri ise incelenen iki kitapta da yer almamaktadır.

İncelenen 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında önce-sonra fotoğraflarının dışında ve sadece 7. sınıf Türkçe ders kitabında, problem fotoğraflarının dışındaki fotoğraf türlerinin tümüne ilişkin örneklere yer verilmiş olsa da konsantrasyon, durumsal, problem, yaratıcı, hareketli ve eleştirici fotoğraflara makul ya da kabul edilebilir seviyede yer verilmediği görülmüştür. Yaşar (2018), incelediği ders kitaplarında problem, durumsal ve konsantrasyon fotoğraflarının yaratıcı, eleştirici, hareketli ve önce-sonra fotoğraflarına göre daha çok yer aldığı tespit etmiştir. Bu yönüyle iki çalışmada elde edilen bulguların farklılaştığı görülmektedir. Çünkü bu çalışmada iki sınıf düzeyinde durumsal ve problem fotoğraflarının; yaratıcı, eleştirici ve hareketli fotoğraflarla yakın oranlara sahip olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte yaratıcı fotoğraflar, diğer fotoğraf türlerine oranla iki kitapta da makul düzeyde yer almaktadır. Bu açıdan da bu çalışma Yaşar'ın (2018) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin çeşitli olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisini kuracakları önce-sonra fotoğrafları ise incelenen iki kitapta da yer almamaktadır.

Resim ve fotoğrafların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin %27,59'unun, fotoğrafların %14,64'ünün üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçladığı görülmüştür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bu oran resimler için %30,64 iken fotoğraflar için %27,08'dir. İncelenen kitaplarda resimlerin yaratıcılık ürünü görseller olmaları üst bilişsel beceriler kazandırma bakımından bir adım önde olmalarını sağlamıştır. Benzer bir bulguya Karaca'nın (2021) çalışmasında rastlamak mümkündür. Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık ile ilgili etkinlik ve soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelenmesi sonucunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlik ve soruların %26,74'ü ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlik ve soruların %41,89'u üst bilişsel beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Her iki çalışmada da 8. sınıfa yönelik hazırlanan Türkçe ders kitapları üst bilişsel becerilerin kazandırılması açısından 7. sınıfa göre daha donanımlıdır.

Türkçe ders kitaplarının gözden geçirilmesi süreçlerinde dikkate alınması bakımından getirilebilecek öneriler şunlardır:

1. Resim ve fotoğraflar, bilişsel alanın alt basamaklarından ziyade öğrencilerin üst bilişsel seviyede kazanımlar elde etmelerine yönelik hazırlanmalıdır. Çünkü öğrencilerin temel becerilerden anlama, anlatma becerisinin gelişmesine imkân tanıyacağı gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşıyacaktır.
2. Öğrencilerin bilgiye ulaşma ve yapılandırma süreçlerinde farklı fotoğraf türlerinin kullanılması yanında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılacak fotoğrafların farklı bilişsel seviyelerde olmasına dikkat edilmelidir.
3. Resim ve fotoğraflar fon olarak kullanılmamalıdır.
4. Resim ve fotoğraflar, türlerine göre dengeli dağıtılmalıdır.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında görsel kaynakların kullanımı. B. Akbaba (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* içinde (s. 233-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyallerin kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (4. Baskı, s. 283-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., & Yağcı, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 41-47).
https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf
- Güngör Akıncı, B. A., & Dilek, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 5-23.
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrived (05.08.2022), from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html>
- İşeri, K. (2020). Türkçe ders kitaplarında resimler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* içinde (5. Baskı, s. 83-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2018). Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2018-2019/Turkce.pdf> (Erişim tarihi: 09.02.2022)
- Köksal, H. (2003). Ders kitaplarında görsel materyaller. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 105-113). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nolen, B., & Goetz, D. (1959). *Writer's handbook for the development of educational materials*. United States Government Printing Office.
- Öncü Yıldız, M. (2012). Görsel okuryazarlık üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, 19, 64-76.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polat, M., & Özkaral, T. C. (2020). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre yayınlanmış 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel kaynaklar açısından karşılaştırılması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(8), 99-115.
- Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. DOI: 10.16916/aded.679933.
- Simpson, B. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics*, 10(4), 110-144.
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62. DOI: 10.14686/buefad.v5i1.5000158999.
- Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ. (2021a). *Türkçe 7- 1. Kitap*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ. (2021b). *Türkçe 7- 2. Kitap*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ. (2021c). *Türkçe 8- 1. Kitap*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ. (2021ç). *Türkçe 8- 2. Kitap*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yasar, O., & Seremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157-187. DOI: 10.2167/irgee216.o.
- Yaşar, O. (2018). 10. sınıf coğrafya ders kitaplarında yer alan fotoğraf türleri ve taksonomik basamaklarına göre değerlendirilmesi. 2. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 50-59). Çanakkale: 30 Ekim-1 Kasım 2018.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

12. Çocuk edebiyatı eserlerinde mitik görünüm: “Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap” örneği¹

Funda BULUT²

Şahin ŞİMŞEK³

APA: Bulut, F. & Şimşek, Ş. (2022). Çocuk edebiyatı eserlerinde mitik görünüm: “Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap” örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 173-192. DOI: 10.29000/rumelide.1164051.

Öz

Erken dönemde hem evrenin kökenini, geçmişini hem de insanoğlunun yeryüzündeki serüvenini tanımlamaya, anlamaya ve yorumlamaya çalışan mitler, zamansız bir yaratılış öyküsüdür. Hayatın temel konularını tanımlayan mitler, insan doğasını açıklamaya çalışırken insanlığın kendi dünyasını nasıl gördüğünü ortaya çıkarır. İnsanoğlunun ortak kaderini, inançlarını, uygulamalarını anlamasına doğanın güçlerini keşfetmesine yardım ederek insan olarak kim olduğumuz ve hayatın anlamının ne olduğu gibi temel sorulara cevap arayan mitler, birkaç farklı işleve hizmet eder. Bunu gerçekleştirirken dünya üzerinde her kültür mitolojide aynı temel temaları işlese de her millet kendi kültürüne özgü isimler ve açıklamalar kullanır. Bu zihinsel üretimin kavranmasında edebiyat, geniş imkânlar sağlar. Çocuk için mitler, hem hayal güçlerini besleyerek kendi köklerini anlamalarına yardım eden hem de yaşadıkları sorunlara farklı çözüm önerileri getirerek gelişmelerini destekleyen bir disiplindir. Dünyayı doğrusal olmayan terimlerle algılayan çocuğun bakış açısından ele alındığında mitik unsurlarla örülmesi bir edebiyat, çocuğun kültürel değerlerini tanıyarak kendi köklerini kavramasına katkıda bulunur. Bu yönüyle mitik öğeler açısından oldukça zengin içeriğe sahip eserlerden biri de Ömer Ünal'ın *Yeşim Taşı Efsanesi- Gizemli Kitap* adlı eseridir. Türk mitolojisine ait birçok ögenin, Türk kültürüyle ilgili karakterler ve olaylarla anlatıldığı eserde kültürümüzdeki inanç ve ritüeller sembolik bir dille verilir. Çalışmada önce serinin ilk eseri olan *Yeşim Taşı Efsanesi -Karanlık Dünyaya Yolculuk* ve ardından çalışmanın esas konusu olan *Yeşim Taşı Efsanesi -Gizemli Kitap* tanıtılmış, ardından mitik öğelerin kurgu dünyasındaki işlevi ve anlamı üzerinde durulmuştur. Mitik öğelerin esere yansıyan görünümü sınıflandırıldıktan sonra mitik öğelerin anlamları ve sanat eserindeki fonksiyonları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Mit, Türk Mitolojisi, Çocuk Edebiyatı, Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap

Mythic appearance in children's literature: The example of “Yeşim Taşı Efsanesi Gizemli Kitap”

Abstract

The myths that try to define, understand and interpret both the origin and history of the universe and the adventure of human beings on earth in the early period is a timeless creation story. Myths, which

¹ Bu makale, 11-15 Mayıs 2022 tarihlerinde İzmir-Çeşme’de düzenlenen Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu- EYFOR-XIII Kongre’sinde sunulan aynı adlı bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kastamonu, Türkiye), fbulut@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7101-3496 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164051]

³ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kastamonu, Türkiye), ssmsek@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4433-0004

define the basic issues of life, reveal how humanity sees its own world while trying to explain human nature. Myths serve several different functions, seeking answers to fundamental questions such as our identity as human beings and the meaning of life, by helping human beings understand their shared destiny, beliefs, practices, and discover the forces of nature. While doing this, every culture in the world uses the same basic themes in mythology, but every nation uses names and explanations specific to its own culture. Literature provides wide possibilities for understanding this mental production. For children, myths are a discipline that not only helps them understand their roots by feeding their imaginations, but also supports their development by suggesting different solutions to the problems they experience. When considered from the point of view of the child who perceives the world in non-linear terms, a literature woven with mythical elements contributes to the child's understanding of his own roots by recognizing his cultural values. In this respect, one of the works with a very rich content in terms of mythical elements is Ömer Ünal's The Legend of the Jade Stone - The Mysterious Book. In the work, in which many elements of Turkish mythology are described with characters and events related to Turkish culture, beliefs and rituals in our culture are given in a symbolic language. In the study, the first work of the series, Yeşim Taşı Efsanesi -Karanlık Dünyaya Yolculuk, and then the Yeşim Taşı Efsanesi –Gizemli Kitap, which is the main subject of the study, were introduced, and then the function and meaning of the mythical elements in the fictional world were emphasized. After classifying the appearance of the mythical elements reflected in the work, the meanings of the mythical elements and their functions in the work of art were tried to be revealed.

Keywords: Myth, Turkish Mythology, Children's Literature, Yeşim Taşı Efsanesi –Gizemli Kitap

Giriş

*"Göremediklerimizi yok saymak kolay.
Aslında zihnimizde kurguladıklarımız,
bizlere mazinin birer bellek mirası olabilir miydi?"(...)*

*"Tüm yolculuklar aslında insanın kendine doğru attığı adımlarla başlar,
sen atalarım tanıdıkça daha büyük işer yapmak için
aklında ve ruhunda saklı gücü bulacaksın!"*
Ö. Ünal

Evrenin kökenini, geçmişle birlikte insanoğlunun yeryüzündeki serüvenini tanımlamaya, anlamaya ve yorumlamaya çalışan mitler, "Her zaman bir 'yaratılış'ın öyküsüdür: Bir şeyin nasıl yaratıldığını, nasıl var olmaya başladığını anlatır. Mit ancak gerçekten olup bitmiş, tam anlamıyla ortaya çıkmış olan şeyden söz eder" (Eliade, 2011, s. 16). İnsan doğasını açıklamaya çalışırken insanlığın kendi dünyasını nasıl gördüğünü ortaya çıkaran mitler, hayatın temel konularını tanımlama işlevini üstlenir. İnsanoğlunun ortak kaderini, inançlarını, uygulamalarını anlamasına doğanın güçlerini keşfetmesine yardım ederek insan olarak kim olduğumuzu ve hayatın anlamının ne olduğunu bulmaya çalışan ve yaşamın kökenindeki öze cevap arayan mitler, birkaç farklı işleve hizmet eder. Bunu gerçekleştirirken dünya üzerinde her kültür mitolojide aynı temel temaları işlese de her millet kendi kültürüne özgü isimler ve açıklamalar kullanır. Bu zihinsel üretimin kavranmasında edebiyat, geniş imkânlar sağlar.

Northrop Frye göre "edebiyatın kaynağı mittir. Edebiyat tarihi, bu süreci yeniden yakalamayı amaçlar" (Boynukara, 1197, s. 173). Bu yönüyle bakıldığında edebiyat tarihinde ilk anlatılardan biri olma rolü ile başlangıç çizgisini oluşturan mitler, tarih boyunca hem kendi kimliğini korumaya devam ederken hem

de derin ve çok katlı anlam yapısıyla anlatılara ilham kaynağı olmaktadır. “Mitolojik anlatı veya mitik karakter edebî metinden hiçbir zaman dışlanamaz. Aksine o, muhakkak bir şekilde edebî metinlerde yer almaktadır” diyen Tökel (2012, s. 2) “Edebiyat Mitolojinin Mitoloji Edebiyatın Neresinde” başlıklı yazısında bu konuya şöyle açıklık getirir: “Metinde mitoloji aramak, eserde mitolojik varlıklara, nesnelere, tarih ve mekânlara, kişi ve hâdiselere gönderme yapılıyor mu yapılmıyor mu bakmak demektir. Bu da ancak iki yolla yapılabilir bu mitolojik göndermeler metnin ya derin yapısında yer alır yahut da yüzey yapısında.” Modern edebiyat farklı şekillerde mitlerden beslenmeye devam etmekle birlikte özellikle roman türü mitlerden farklı biçim ve derecelerde yararlanır. Modern edebiyatın mitle ilişkisini açıklamaya çalışan Eliade, modern dünyada mitin yerini romanın aldığı ileri sürer. Ona göre vurgulanması gereken nokta, “anlatısal düzyazının, özellikle de romanın, modern toplumlarda, geleneksel ve popüler toplumlardaki mitler ve masalların ezberden okunmasının yerini almış olmasıdır. Dahası, bazı modern romanların ‘mitsel’ yapısı ortaya çıkartılabilir, mitolojiyle ilgili büyük temaların ve kahramanların yazın alanında varlıklarını sürdürdükleri kanıtlanabilir” (Eliade, 2011, s. 231-232). Bir başka deyişle “mitin anlatma işleviyle edebiyatın açıklama ve ortaya çıkarma (keşfetme) işlevleri birleşerek, edebiyat ile mitler arasındaki ilişki sürekli hale gelir” (İşler, 2015, s. 188). İnsanın varoluşundan itibaren hayata, evrene ve yaradılışa ait bütün gerçeklerini, deneyimlerini kendi düşünce sistemi içinde tahkiye unsuruyla birleştirme arzusuyla ortaya çıkan mitler, dönüşerek farklı biçimlerde birçok edebî türe taşınır. Özellikle de romanlarda bu taşınma süreci, “yapı ögesi, metnin kurgu ögesi, motifler, semboller, estetik öge ve daha çok da metinler arasılık çerçevesinde” gerçekleşir (Gariper & Küçükcoşkun, 2012, s. 36-37).

Çocuklar için mitler, hem hayal güçlerini besleyerek kendi köklerini anlamalarına yardım eden hem de yaşadıkları sorunlara farklı çözüm önerileri getirerek gelişmelerini destekleyen bir disiplindir. “Sayısız araştırmacı mitlerin oluşumunu anlamının, asıl kaynağa, yani bireysel hayal gücü yeteneğine gitmemizi gerektirdiğini vurgulamıştır. Şu da gösterilmiştir ki bu hayal gücü yeteneği aktif ve kontrolsüz taşkınlık halinde sadece çocuklukta bulunur. Bu nedenle, genel olarak çok daha karmaşık ve daha yetersiz mitolojik ve artistik hayal gücünü anlamayı kolaylaştırmak için, ilk olarak çocuğun hayal gücü incelenmelidir” (Rank, 2016, s.75). Çocukların hayal dünyasının zenginliği ve genişliği göz önünde bulundurulduğunda mitolojiden beslenmiş edebî türler, çocuk muhayyilesinin genişlemesine katkı sağlayacaktır. “Büyük fanteziler, mitler ve masallar gerçekten de rüyalara benzer; bilinç dışından bilince seslenirler, bilinçdışının diliyle, simgeler ve arketiplerle. Kelimeler kullansalar da, müzik gibi işlev görürler; sözel akıl yürütmeyi devre dışı bırakıp doğruca söylenemeyecek kadar derinde yatan düşüncelere giderler” (K. Le Guin, 2002, s. 32). Özellikle de kökeni mitlere, efsanelere, destanlara ve masallara dayanan edebî ürünler, zaman kavramlarını aşarak çocuğun düşsel bir âlem oluşturmasını sağlar.

Masal, destan, halk hikâyesi gibi sözlü kültür ürünlerine yerleşen ve dönüşen mitler, milletlerin ortak hafızasında yaşamaya devam ederler. Bu yönüyle mitler ve efsaneler çocuğun gelişim özelliklerine göre dikkatli bir seçimle ve özenli bir dille kurguya dâhil edildiğinde çocukların kültürlerini tanımasına fırsat tanıyan kimi zaman eğitici kimi zaman öğretici bir işlev de üstlenebilirler. Bir başka taraftan bakıldığında mitik unsurlarla örülü yazın, kolektif bilincin şekillenmesine katkı sağlar ve kişisel bilinçaltının şekillenmesinde –yazarın öngörüsüyle- önemli bir görev üstlenir. Çünkü insan, mitik öğelerde kendi gerçeğini bularak iç ve dış dünya arasındaki bağı kurar. Jung’a göre mitler, “ilksel imgelerdir” ve “tüm insanlığa mal olmaları sebebiyle evrensel olanı kişiselle, geneli özelle kaynaştırıp, kişiye has bir görünümde ortaya çıkarlar” (Stevens, 1999, s. 50). Bu açıdan bakıldığında kolektif bilinçdışıyla bağlantılı olduğu kabul görülen mitler, bireyler arasında bilgi aktarımını gerçekleştirir ve kuşaklararası iletişim ağı kurarak imgesel bir bellek oluşturur. Dünyayı kendi terimleriyle algılayan

çocuğun bakış açısından ele alındığında mitik unsurlarla örülü bir yazın, çocuğun evrensel ve kültürel değerleri tanıyarak kendi köklerini kavramasına katkıda bulunur. Masal, destan, efsane ve mitik hikâyelerden yararlanılarak tarihî olaylarla örülü kurgular, sözlü geleneğin anlatılarını dinlemekten uzaklaşan çocukların kendi kolektif bilinçaltını oluşturmalarına yardım ederek eğlenirken bilgi edinmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada "tarihsel bağlamda mitlerde ve masalarda görülen olağanüstü ya da metafizik yönelimin modern anlatı türleri"ni (Kavalcı, 2019, s. 1) içerisinde taşıyan fantastik edebiyat çocukların okuma kültüründe önemli bir işlev üstlenmektedir.

Dünyada fantastik çocuk edebiyatının popüler eserlerine ve çok okunanlar listelerine bakıldığında evrensel mitleri, efsaneleri ve folklorik öğeleri modern dokunuşlarla kurguya ekleyerek mitolojiyi edebiyata taşıyan büyümlü ve çekici bir dünya yaratmayı başaran birçok yazar örneği görülmektedir. Tüm dünyada fantastik kitapların en çok satan kitaplar olması içinde olma nedenini bu tür kitapların yaşanan sosyal gerçekliğin yansımasına bağlayan Neydim, (2004, s. 79- 80) konuya açıklık getirirken fantastik edebiyatın farklı bir işlevine dikkat çeker. Yazara göre fantastik, bir yönüyle çocuğun kendi sorunlarıyla gerçeküstü bir düzlemde karşılaşmasını sağlamakta ve ruhsal rehabilitasyon işlevini de yerine getirmektedir. Konuyu -farklı yönleriyle- çok tartışılan Harry Potter üzerinden örneklediren yazar, özünde okul korkusuna dayanan bu fantastik metnin çocuğun korkularına seslendiğini ve bu sorunlarla mücadele etme gücü verdiği için de onu çok okunan bir kitap yaptığını ileri sürer. Buna ek olarak işin özünde, fantastik edebiyatın beslendiği mitlerin psikolojik işlevleri de göz ardı edilmemelidir. Yaşadığımız, toplumlarımızı ortak kimlik ve amaç metaforlarıyla birbirine bağlayan mitler, bireysel psikolojilerin dengelenmesine yardımcı olur. Ayrıca mitler, hikâyeler ve hikâye anlatımı ile ilişkili derin psikolojik mekanizmalar, sadece kendini tanımanın değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve toplumsal bilgilerinin gelişimini de kolaylaştırır (Cajete, 2017 s. 114, 116). Fantastik romanda yer alan mitik hikâyelerdeki cesaret ve güç imtihanları çocuğa korkularıyla yüzleşme fırsatı, sorunlarla baş edebilme gücü ve problem çözme becerisi aşılayabilir. Bunun yanında destansı/mitik kahramanlarla kendini özdeşleştiren çocuk, empati kurma, duyguları-davranışları anlama ve ilişkileri analiz etme gibi özellikler kazanabilir. Böylelikle çocuk örnek aldığı karakter aracılığı ile iyiyi kötüyü fark eder, olaylar üzerine düşünür bunun sonucunda analiz etme, karar verme becerileri gelişirken değerler konusunda da farkındalık kazanabilir.

Türkiye’de fantastik çocuk kitaplarının sayısı ve okuma oranı günden güne artmakla birlikte çeviri kitapların popülerliği Türk fantastik çocuk yazını ve Türk mitolojisi konusunu tekrar gündeme getirir. Çalışkan ve Bayraktar’ın (2021, s. 1561) Türk Mitolojisi ve Fantastik Çocuk Yazını İlişkisi’nde belirttiği gibi "fantastik çocuk kitaplarının çoğunun çeviri kitaplar olması ve burada yer alan mitolojik unsurların farklı milletlere ait olması çocukların milli benliklerine uzak yaşamaları tehdidi" üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir noktadır. Çocuklarda ve gençlerde mitoloji denildiğinde ilk akla Yunan ve İskandinav mitlerinin gelmesi ve Türk mitolojisinin varlığının çocuklar tarafından tanınmaması millî bilincin özünden uzaklaşılması anlamına gelir ki bu da kültürel kimlik açısından ciddi bir soruna işaret eder. Bu bağlamda her kavmin millî kültürünü oluşturan mitlerin bir bilgi kaynağı olduğunun unutulmaması ve Türk mitolojisinin de sistemli bir şekilde araştırılarak Türk kültür tarihi içindeki yerinin ortaya konulması ve dünyaya tanıtılması gerekmektedir. Türk mitolojisinin yazılı belgelere aktarılan birikiminden ziyade yazıya geçmeyen canlı olarak yaşatılan birçok mitolojik olgunun varlığının farkına varmak bile onun zenginliğini gözler önüne sermektedir. Türklerin inanç sistemlerinde ve kültür kodlarında yer alan bu zenginliğin sanat eserlerine taşınması, yazarların çocukların ve gençlerin Türk mitolojisiyle buluşturulmaları, somut olmayan kültürel hafızanın oluşması açısından büyük önem arz etmektedir. Çağımızda çocukların kendi mitolojilerini tanımalarının popüler, kolay ve hızlı yollarından birinin de didaktik bir amaç taşımaya da yarattığı, büyümlü dil, estetik zevk ve hazla edebiyat olduğu

unutulmamalıdır. Bu yönüyle Türk Mitolojisine yaslanarak kurgulanan özellikle de bazı bölümlerde Altay Yaratılış mitinden esinlenmesi nedeniyle birçok mitik ögeyi bünyesinde barındıran Ömer Ünal'ın 2021 yılında yayımlanan *Yeşim Taşı Efsanesi-Gizemli Kitap* adlı eseri dikkat çeker. Fantastik anlatı düzleminde karşılık bulan ve on yaş üzeri çocuklar için yazılmış olan bu romanda Oğuz adlı karakterin günümüzden geçmişe, geçmişten günümüze yaptığı fantastik yolculuklarla mitik yapı görünür kılınır.

Yeşim Taşı Efsanesi- Karanlık Dünyaya Yolculuk kitabının devamı olan *Yeşim Taşı Efsanesi- Gizemli Kitap*, toplam on iki bölümden oluşan bir çocuk romanıdır. Roman Oğuz ve arkadaşlarının Türk ülkesini Erlik Han'ın zulmünden kurtarmaya çalıştığı sırada atıldığı olağandışı serüvenin öyküsünü ele alır. *Gizemli Kitap*'ta romanın adından başlayarak Türk mitolojisindeki kutsal varlıklarla metinler arası bağın kurulacağı, kitabın giriş kısmında anlatılanlarla da mucizevî olaylara tanıklık edileceği en başından sezdirilir. Ömer Ünal, kurguladığı karakterle bir taraftan iklim değişikliği ve salgın gibi çağın önemli sorunlarına değinirken diğer taraftan mitolojik öykülerin yol göstericiliği ile Türk mitinin önemli yapı taşlarını çocuklara tanıtır. Bunun yanı sıra ana karakter Oğuz'la gücü simgeleyen Oğuz Kağan'a gönderme yapılır ve Türklerin efsanevi atasının mücadelesi ile Oğuz'un kendi ülkesini kurtarma mücadelesi arasında paralellik kurularak Türk tarihinde kahraman kimliği ve ideal lider/yönetici prototipi üzerine okuyucu düşündürülmek istenir.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde bir çalışmadır. Nitel araştırma sayısal olmayan verilerin anlamlandırıldığı bir gözlem yöntemidir. Karasar'a (2012, s. 77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan insan ya da nesne, kendi şartları içinde nasıl varlığını sürdürürse o şekilde tanımlanmaya çalışılır.

Veri toplama aracı

Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.187) içerirken doküman incelemesi ya da belgesel tarama “belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar” (Karasar, 2012, s.77). Çalışmada yazar ve halk bilimcisi Ömer Ünal'ın çocuk edebiyatı sahasına yönelik olarak kaleme aldığı Yeşim Taşı serisinin ikinci kitabı olan *Gizemli Kitap* adlı eserin Aralık 2021'de yapılan ilk baskısı okunmuş, eser mitik unsurlar bağlamında incelenmiştir.

Verilerin analizi

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.227). Bu çalışmada Ömer Ünal'ın *Yeşim Taşı Efsanesi-Gizemli Kitap* adlı eserindeki Türk mitolojisine ait unsurlar tespit edilmiş, eserin mitik unsurlarla bağının nasıl kurulduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler tasnif edilmiş ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için her iki araştırmacı tarafından bir ay ara verilerle eser iki defa okunmuş, fişleme tekniği ile kayıt altına alınan ve tasnif edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Bulgular ve yorumlar

"Yeşim Taşı efsanesi: Gizemli Kitap"ta yer alan Türk mitolojisine ait unsurlar

1. Yeşim Taşı

Kitaba adını veren ve "yada" ismiyle de bilinen yeşim taşı, Türk mitolojisinde kutsal olarak kabul edilen nesnelere biridir. Farklı anlatılarda yeşim taşının neden kutsal olarak kabul edildiğine ve Türk milleti için nasıl bir önem arz ettiğine birçok kez değinilir. Yeşim taşının mitlerdeki bu farklı anlamlarına açıklık getirilen *Fantastik Çocuk Yazınında Türk Mitolojisinin Bulunma Durumu: Yeşim Taşı Efsanesi Örneği* adlı makalede taşın özellikleri detaylı bir şekilde anlatılırken bu özelliklerin kurguda nasıl işlendiğine de dikkat çekilir. Bahsi geçen çalışmada Türklerin atalarına Tanrı'nın göklerden armağan edildiğine inanılan yeşim taşının yağmur ve kar yağdırma, rüzgâr estirme gibi doğa güçlerine sahip olması, Türklerle savaşlarda yardım etmesi, Türklerin elinde bulunduğu sürece Türklerin dünyanın hâkimi olacağına inanılması gibi birçok nedenden dolayı sihirli ve kutsal sayıldığına değinilir. Bundan hareketle yeşim taşının kitaba ad olarak verilmesinin yazarın Türk mitolojisindeki anlamından yola çıkarak bu tercihte bulunduğu ve olay kurgusunda da bunu kullandığının altı çizilir (Çalışkan & Bayraktar, 2021, s. 1563).

Çalışmamıza konu olan serinin ikinci eseri *Gizemli Kitap*'ta da ana başlığa taşınan yeşim taşı, bahsi geçen özellikleriyle kurgudaki yerini alır. *Karanlık Dünya* kitabında türlü maceralar atlatan Oğuz ve arkadaşları Tamer Öğretmen'in yardımıyla *Karanlık Orman*'a ulaşarak dostluk ve samimiyetin simgesi Hacı Bektaş-ı Veli'nin son emanetçisi olduğu yeşim taşını ele geçirerek felaketleri geçici olarak durdurmayı başarmışlarsa da sorunu kökten çözememişlerdir. Aynı ekip serinin ikinci kısmını oluşturan *Gizemli Kitap*'ta ise Yeşim Taşı'nın nasıl ve nerede kullanılacağını bulmak için mücadele eder. Eserde "O taşı bir şekilde kullanmalıydık fakat bu konuda hiçbir bilgimiz yok" (Ünal, 2021, s. 8) cümlesinden de anlaşıldığı gibi yeşim taşı, olay örgüsünün önemli düğümlerinden biridir. Oğuz'un liderliğinde hareket eden ekibin en önemli görevleri arasında her geçen gün etkisini daha da arttıran soğukların yol açtığı felaketleri ve ölümcül bir etkiye sahip salgını önlemek yer alır. Bunun için de ekip yeşim taşının kutsal kitaptaki kullanım şeklini bir an önce çözmek ve Erlik Han'ı durdurmak zorundadır. İklim felaketlerinin çözümü olarak gösterilen taş, diğer eserde olduğu gibi mitlerdeki mahiyetiyle ilişkilendirilir. Ayrıca yeşim taşının nasıl kullanılacağını araştırma görevinin romanda Oğuz'a verilmesi de önemlidir. Türk mitolojisinde dünyaya hâkim olma gücünü veren "yada taşı" ilk ata Yafes'e verilmiş, ondan oğlu Türk'e, Türk'ten de Oğuz'a geçmiştir (Bayat, 2007b, s. 157). Bu yönüyle romandaki Oğuz adlı karakter, engelleri aşarak hedefine ulaşan mitik/ destansı bir kişilik olarak Oğuz Kağan'la özdeşleştirilerek kahramanın yolculuğu çerçevesinde bir anlam kazanır.

2. Türk mitolojisindeki kahramanların kitaptaki karakterlerle özdeşleştirilmesi

2. 1. Kahramanın yolculuğu: Oğuz

Yazarın kutsal bir görev yükleyerek kurguya yerleştirdiği Oğuz karakteri, sorun çözme becerisi, birleştirici gücü ve lider kimliği ile Türk mitolojisinde Türklerin ortak atası olan Oğuz Kağan'la özdeşleştirilir. Yeşim taşı kitabının ilk serisinde Oğuz, kaybolan yeşim taşını bulma görevini yüzyıllar öncesinden kalan bir saat aracılığıyla Bilge Kağan'ın yol göstericiliği ile başarıyla tamamlar ve "Büyük kurtarıcı" sıfatıyla arkadaşları tarafından kahraman çocuk sözleriyle tebrik edilir (Ünal, 2021, s. 7). Serinin ikinci kitabında ise Oğuz yeşim taşının nasıl kullanılacağını öğrenme ve Erlik'le mücadele ederek

dünyayı içinde bulunduğu felaketlerden kurtarma sorumluluğunu üstlenerek kutlu mücadelesine devam eder. Tamer Öğretmen, derslerinde bir zamanlar sessiz bir öğrenci olarak gördüğü Oğuz’u şimdi karanlık ve aydınlığın felsefesini yapan birine dönüştüğünü aktarırken onun, gücü nasıl gördüğünü şu sözlerle aktarır: “Sanırım gücün kimin içinde saklandığını hiçbir zaman göremeyeceğiz. İstiridyenin içindeki inci gibi...” (Ünal, 2021, s. 92).

Anlatıcı, çocuk kahraman Oğuz’un başından geçen bazı olaylarla Oğuz mitinden çeşitli bölümlere gönderme yapar. Örneğin, kitapta Oğuz’un Erlik’e tabi olan kötü ruhlarla savaşması, “Oğuz Kağan Destanı’nda Oğuz’un insanlara ve hayvanlara zarar veren Kıat adlı yırtıcı hayvanla dövüşmesi”ni (Bayat, 2007a, s. 105) anımsatır. Anlatının başka bir bölümünde ise Oğuz mitindeki “Oğuz Kağan ve askerlerinin karşısına çıkarak ona yol gösteren Gök-yeleli kurt”un (Ögel, 2010, s. 579) çocuk kahraman Oğuz’un gözlerinden ışık saçarak karşısına çıkması ve “Ergenekon’dan çıkma vakti” şeklinde Oğuz’a seslenmesiyle kurguya yerleştirilir ve kurdun yol göstericiliğine gönderme yapılır. Eserde sadece Türk mitlerindeki kahraman adı ve özellikleriyle değil birbirine paralel olaylarla benzerlik kurulması yazarın Oğuz mitinden esinlendiğinin bir kanıtıdır.

Yeşim Taşı Efsanesi serisinin ana kahramanı Oğuz, kendi kimliğini ve değerlerini ararken varoluşunu anlamlı kılmak için bir dizi sınavdan geçerek Campbell’ın ayrılma-erginlenme-dönüş formülüyle aktardığı kahramanın değişim evrelerine uygun bir yolculuğa çıkar. *Kahraman’ın Sonsuz Yolculuğu* adlı eserinde kahramanın bireyselleşme serüvenini ortaya koyan Campbell (2000, s. 100)’a göre bu yolculuk beklenmezliklerle doludur ve “macera her zaman ve her yerde bilinenin örtüsünün ötesinde bilinmeyene bir geçittir. Sınırdaki bekleyen güçler tehlikelidir. Onlarla iş yapmak risklidir; yine de usta ve cesaretli biri karşısında tehlike silinir.” Kendi içsel yolculuğuna çıkmaya hazır olan kahraman, içindeki özü keşfetmek, varoluş amacını anlamak ve ruhsal gelişimini tamamlamak için çabalamaktadır. Tinsel doğumun gerçekleştiği erginleşme aşamasında kozasından çıkan kahraman, kendi varoluşunu anlamlı kılmaya çalışacaktır. *Yeşim Taşı Efsanesi-Gizemli Kitap*’ta bahsi geçen kahraman, Oğuz Kağan’ın son torunu ve Yeşim Taşı’nın son muhafızı olan Oğuz’dur. İşgal atındaki Alor’a gitmeden önce savaş hazırlığına girişen Oğuz, kendisine verilen ağır yükün altında ezildiğini hisseder ve bu aşamada kendi içsel gücünü Yeniçeri Hasan’ın yardımıyla keşfeder. Yeniçeri Hasan da savaşı yönetecek kişi olan Oğuz’a bu konuda yardım ederek ona içindeki gizli gücü nasıl kullanacağını öğretir. “Karışık olan kafan değil, ruhun. Göğün hediyesi olan yıldırımlar güç versin kalbine, kutlu kayın ağaçlarını hisset ruhunda yıllardır gizli kalmış bu büyük sırrın yüceliği sarsın tüm bedenini” (Ünal, 2021, s. 43).

Mitik kahraman Oğuz Kağan gibi fantastik çocuk kahraman Oğuz da *Yeşim Taşı Efsanesi: Karanlık Dünyaya Yolculuk* kitabında rüyalar vasıtasıyla hareket eder. “Kitaptaki başkarakter Oğuz’un sık sık rüya görmesi, bu rüyalarda Hızır’la buluşması, Alageyikle konuşması Oğuz mitinde geçen Ulug Türk’ün gördüğü rüya motifini anımsatmaktadır” (Çalışkan & Bayraktar, 2021, s. 1564). Bu nokta *Yeşim Taşı: Gizemli Kitap*’ta da geçerlidir ve rüyalar görmeye devam eden Oğuz, Hızır vasıtasıyla yeşim taşı kullanacağı yerle ilgili bilgilerin Dîvânü Lugâti’t Türk’te saklı olduğu bilgisini rüyasında şöyle öğrenir: “Hızır Oğuz’a seslendi: Yeşim Taşı’nı kullan!/O kutlu mekânda/En kadim sözlükte saklı/Bunun yolu da yordamı da” (Ünal, 2021, s. 11).

Bireyselleşme sürecini tamamlamak üzere yolculuğa çıkan kahraman süreç içinde ya gölgesini yenecek ya da ona yenik düşecektir. Bu ikilem, romanda Oğuz’un zihninden geçen ve ona “Korkma” diye seslenen çağrıya daha fazla sessiz kalamaması, gölgesiyle yüzleşmesi ve zorluklarla dolu yolculuğa çıkmasıyla sonuçlanır.

2. 2. Umay

Türk mitolojisindeki kutsal varlıklardan biri de "tanrıça, mitolojik ana olarak anılan ve Göktürk Yazıtları'nda da adı geçen "Umay"dır. Altay Panteonu başta olmak üzere farklı özellikleriyle mitolojide yer alan Umay, *Yeşim Taşı Efsanesi-Gizemli Kitap* serisinde Oğuz'dan sonra gelen bir diğer önemli çocuk karakter olarak kurguda yerini alır. Kadınları, çocukları ve hayvanları koruyan bir tanrıça olarak bilinen Umay, inanişâ göre kutsal kayın ağacından anne rahmine inen cenin döneminden itibaren çocukların bütün koruyuculuk işlevini üstlenmektedir (Köken, 2021, s. 64). Tonyukuk Yazıtında ise hem gök tanrı hem de kutsanmış yer-su beraberliği ile birlikte anılan Umay'ın bu birlikteliğinin nedeni ise ordu komutanının iradesi üzerinde baskı kurabilmek amacıyla olduğuna işaret edilir (Roux, 2017, s. 134). Umay'ın çocukları koruyan bir Tanrıça olduğu göz önüne alındığında, çocuk karakter Umay da savaş esnasında Oğuz ve arkadaşlarının yanında olan, onları koruyan manevi bir güç olarak yorumlanabilir. Aile bireylerinin ve çocuklarının kutsal koruyucusu olan Umay, kurguda bu özelliği yanında "bitkilerin can suyuna bakıp yorum yapabilmeye özelliği" (Ünal, 2021, s. 69) doğayı tanıma, yol gösterme, rüya yorumlama gücü ile birlikte anılır. Eser boyunca çocuk karakter Umay'ın suyun daha kutsal olduğunu düşünmesi, karabasanlarını suya anlattığında kötü rüyaların yok olduğunu söylemesi (Ünal, 2021, s. 9), yaşamın en büyük kaynağının su olduğunu söylemesi, canavarların su ile yok edilmesi gerektiğini iddia etmesi (Ünal, 2021, s.12), bitkilerin can suyuna bakıp yorum yapabilmeye (Ünal, 2021, s.69) Türk mitolojisindeki Umay'ın su ile ilgili özelliğine gönderme yapılan kısımlardır. Bu göndermenin en dikkat çekici noktası, Umay'ın kötü bir büyüyle kurutulan gölü suya kavuşturduğu bölümdür. Alor'da tek bir damla suyun kalmadığı gölün kenarına diz çöken Umay şu sözleri fısıldadıktan sonra gölü eski haline döndürmeyi başarır: "Yerin ve suyun iyesi/Kuruyan denizleri, okyanusları çıkar ruhundan/Tüm yiyecekler sunulsun Ülgen'e adanan/Toprakları ışılat, gözlerinle sulanan!" (Ünal, 2021, s. 64).

3. Türk mitolojisinde önemli kişiler

3. 1. Erlik Han: Türk mitolojisinde şeytani düşman olarak anılan ve Bazı Altay kavimlerinde Arsan Dolay adıyla bilinen Erlik, insanlara hastalık, felaket ve ölüm getiren bir ilahtır (Köken, 2021, s. 69). Kötü ruhları temsil eden Erlik, düzeni bozmak ister, bu nedenle insanları Tanrı'nın emirlerine karşı gelmeleri için kışkırtır ve kötülüğünün cezasını çekmek üzere Tanrı tarafından ay ve güneşi olmayan karanlık dünyaya sürülmüştür (Seyidoğlu, 2019, s. 46). Kitapta Erlik'in Emirleri ve Erlik Han'ın Yolculuğu olmak üzere iki ayrı bölüm başlığına ismi verilen Erlik, planladığı kötülüklerle mitolojideki anlamına uygun olarak düzen bozucu bir varlık olarak kurguya eklenir. Eserin başlarında Oğuz'un rüyasına giren Erlik, yerin yedi kat altında yaşayan karanlık, kokan, ağızındaki tek dişi ile korkunç bir yaratık olarak resmedilir (Ünal, 2021, s. 24) ve Karanlık Dünya'nın efendisi olarak tanıtılarak bütün felaketlerin kaynağı ve kötülüklerin nedeni olarak gösterilir. Serinin ilk kitabında yeşim taşı olarak insanlığı felakete sürükleyen Erlik, ele aldığımız ikinci seride de kötülüklerine devam eder. Karanlık ordusu ile Oğuz'la savaşarak Alor'u yok ettikten sonra Yeşil Dünya'nın sonunu da getirmeye kararlı olduğunun altı çizilir. "Erlik Han'ın ordusu vakit kaybetmeden Alor'a geçiş yaptı. Kadim ağaçları kestiler. Suları grinin en kesif rengine boyadılar. Göğün alıcı kuşlarını karanlık gölgelerinin içine hapsettiler" (Ünal, 2021, s. 56). Sadece tabiatı değil önüne çıkan tüm hayvanları yok eden Karanlık ordu, Erlik gibi acımasız ve yüzleri gibi yürekleri de korkunç varlıklar olarak tasvir edilir.

3. 2. Ülgen: Güney Altay bölgesinde Kutay olarak nitelendirilen, Yaradılış destanında Kayra Han olarak bilinen Ülgen; her şeyin hâkimi olarak nitelendirilir. Ülgen, mitolojide evreni yaratan, mevsimleri ve atmosfer olaylarını düzenleyen, yıldızların düzenini sağlayan, insan ve hayvan yüzlerini yaratan ve Şaman kozmogonisine göre on altı kat olan gökyüzünün en üstünde altın sarayda yaşayan bir ilahi

varlıktır (Köken, 2021, s. 59-60). Kurguda işlevsel bir yönü bulunmayan Ülgen’e küçük bir gönderme yapılır. Oğuz ve arkadaşlarının eline geçen Türk Mitolojisi adlı kitapta yer alan birçok başlıktan biri olan Ülgen, kitapta yer alan kısa bir dipnotla Türk mitolojisinde iyilik, bolluk ve bereket getiren bir ruh olarak tanıtılmaktadır.

3. 3. Ak Hatun: Kitapta Ak Hatun, Göktürklerin en büyük şamanlarından biri olarak tanıtılır. Türklerin Ergenekon’dan çıkışında Göktañrı’ya dualar ederek Göktürklerin kurtarılmasına yardım eder. Yol gösterme ve yardım etme özelliği açısından mitolojideki Ak-Ene’yi düşündürmektedir. Ak-Ene Verbitsky tarafından derlenen Yaradılış Destanı’nda Ülgen’e yerin ve göğün nasıl yaratılacağını öğreten bir başka deyişle dünyanın yaratılma ilhamını veren dişil ruhtur (Köken, 2021, s. 59; Çoruhlu, 2012, s. 106). Romanda da Ergenekon vadisinin tam ortasında yer alan kayın ağacının altından çıkan geçitle bir kız ve erkek çocuğu yanına alarak Türklerin kurtuluşuna önderlik eden Ak Hatun, Türklere çıkış yolunu gösterir. Ayrıca kurgunun devamında “Gökbil kurulduğunda Göktürk Devleti’nin en büyük şamanı Ak Hatun, ölümsüzlük iksirini elinde tutuyordu. Şifalı bitkilerden hazırladığı karışım sayesinde ölümsüzlük ilacını içen kişi de oydu.” (Ünal, 2021, s. 29) sözleriyle bir şaman olarak okur karşısına çıkar. Ak Hatun’un ölümsüzlük ilacının sırrını şifacılara aktardığı bu bilginin Lokman Hekim’e kadar geldiğinden bahsedilerek onun öğretici kimliğine vurgu yapılır.

3. 4. Mergen: Mergen, Türk mitolojisindeki Pergen Han olarak da bilinen bilimi, zekâyı ve felsefeyi temsil eden akıl tanrısıdır ve iyi okçu olduğu ve attığı ok hedefini şaşırmadığı için avcılarının ilham kaynağı olarak bilinir. Nişancılığı yanında bilgeliğiyle de tanınan Mergen Tengere, her şeyi bildiği, gördüğü ve yapabildiği için Türkler tarafından saygıyla karşılanır (Karakurt, 2012, s. 550; Bayat, 2017, s. 17). Eserde Yeşil Dünya’nın içinde yıllardır gizlenen orduya komutanlık eden Mergen, Erlik Ordusuyla savaşır. Büyük bir komutan olarak görülen Mergen elinde altın sarısı devasa bir yay ve güçlü fiziksel yapısıyla dikkat çeken bir biçimde şöyle tasvir edilir: “Ordunun önünde gri zırhıyla boyu iki metreyi aşan, heybetli ve her haliyle komutan olduğu anlaşılan biri vardı. (...) Mergen’in yüzü kararlı ve ciddiye. Kırmızı pelerini güneş gibi koyu koyu ışıltıyordu. Başının üstünde de altın bir miğfer parlıyordu” (Ünal, 2021, s. 48-49). Yunan Mitolojisindeki Apollon’a benzeyen Mergen mitolojideki birçok anlamı ve farklı özelliği ile güçlü bir komutan olarak kurguya yerleştirilir.

3. 5. Şaman: Türk, Altay ve Moğol halk kültüründe büyücü din adamı olarak anılan şamanlar rivayete göre Tanrı Ülgen tarafından kam (şaman) adını almıştır. İlkel topluluklarda doğüstü güçlerle iletişime geçebilen, dualarıyla hastaları sağaltabilen, törenlerle kötü ruhları kovabilen aynı zamanda değişik ritüelleri yerine getiren büyücü ve hekimdir (Karakurt, 2012, s. 430). Kitapta renkli giysileri, elindeki davulu, görkemli dansıyla uzun ve ayrıntılı bir şekilde tasvir edilen şaman, dinsel törenleri yöneten kişi kimliğindedir. Mergen ve askerleri büyük savaşa hazırlanırken Alor’a geçmeden önce şaman önderliğinde şu şekilde dua ederler: “Ulu Göktengri, sen bu mücadelemizi kutlu kıl. Doğaya, ağaca ve suya; ateşe, havaya ve kutsal toprağa zarar verenlere karşı yanımızda ol. Ülgen ve Umay’ın güçleri ruhumuzu sarsın!” (Ünal, 2021, s. 53-54). Savaş sırasında da orduya destek veren şaman, kutsal çalgısıyla gizli güçleri açığa çıkarır. Şamanın törenlerinde kullandığı özel çalgısı davuludur. Türk mitolojisinde şamanın bineği olarak algılanan davul, ona yardım eden hayvan-ruhlar gibidir. Şaman, davulun tek düze sesine göre göğe çıkar (Çoruhlu, 2012, s. 81). Kitapta da mitolojik karşılığına uygun olarak şaman, kutsal ayinin önemli bir parçası olan davuluyla birlikte tasvir edilir: “Şaman davuluna dokuz kez vurdu. Yıllardır gizli kalmış bir güç, yerden göğe savrulan kam, davulunun sesiyle geleceğin yüksek ufkunda yükseldikçe yükseldi” (Ünal, 2021, s. 62).

3. 6. Dede Korkut: Oğuz rivayetlerinde kimi zaman sadece "Korkut", kimi zaman "Korkut Ata" olarak geçen Dede Korkut, Türklerin eski destanlarındaki bilge kişidir. Halkın atası, kabilenin reisi, bilgin, güçlü halk ozanı ve bilge kişi olan Dede Korkut bozkır hayatının geleneklerini ve törelerini çok iyi bilen, kabile teşkilâtını koruyan bir Oğuz büyüğüdür. Zor ve güç durumlarda Hanlara öğütler veren, yol gösteren, içinden çıkılmaz gibi görünen güçlükleri çözen Dede Korkut, Türk edebiyatında kendi adıyla anılan hikâyelerin anlatıcısıdır (Gökyay, 2022). Kitapta Dede Korkut yanında Korkut Ata ismi de kullanılır. Erlik ve askerleri tarafından esir alınan Dede Korkut'un kurtarılış serüveni kurgunun önemli bir kısmını oluşturur. Anlatıcı tarafından bu kurtuluşun önemi "Dede Korkut'u kurtarmadan dönersek hiçbir Türk çocuğu destanın ve kahramanlığın ne anlama geldiğini asla öğrenemeyecek" (Ünal, 2021, s. 50) sözleriyle dile getirilir. Alor'daki savaştan sonra kurtarılan Dede Korkut, Oğuzların dünyayı kurtarma mücadelesine dâhil olur ve yeşim taşının kullanımında Oğuz'a yol gösterir. "Korkut Ata, "Oğuz, Yeşim Taşı'nı bu oyuya yerleştirmelisin dedi ve kutsal sözleri söylemeye başladı: (...) Karanlıkları aydınlatan/Feleğin öcünü alacak bir Oğuz/Gün tuğ olsun, gök kurıkan!" (Ünal, 2021, s. 113). Kutu koruyan, kutu bilen bilgi kişi Korkut Ata (Bayat, 2017b, s. 111) adının anlamına uygun olarak kitapta yeşim taşının kullanımını bilen tek kişidir ve Oğuz'un yanında yer alarak ona yol gösterir.

3. 7. Hızır: Türk kültüründe ab-ı hayat suyunu yalnız içen, ebedî yaşamı sembolize eden Hz. Hızır, darda kalanların her zaman imdadına yetişen boz atlı hamî gibi Türk destan, efsane ve rivayetlerinde sıklıkla görülür (Bayat, 2007b, s. 150). Kitapta da rüyasında, dokunmak istediği güllerin alev almasıyla ateşler içinde kalan ve kızgın bir ateş dalgasında Hızır'ı gören Oğuz, aradığı cevabı Hızır sayesinde bulur:

"Hızır, Oğuz'a seslendi:

Yeşim Taşı'nı kullan!

O kutlu mekânda,

En kadim sözlükte saklı,

Bunun yolu da yordamı da." (Ünal, 2021, s. 11).

Kitapta yer alan anlatılanlar, Türk mitolojisindeki Hızır'la birebir örtüşmektedir. Ömer Ünal'ın *Yeşim Taşı Efsanesi* adlı romanı, çocuk edebiyatı eserlerinde Hızır'a bir karakter olarak yer veren ilk roman örneklerinden biri olması açısından ayrıca önemlidir. Bu yönüyle dikkat çeken kitapta Hızır, serinin ilk kitabında olduğu gibi ikincisinde de yol gösteren, zorda kalanlara yardım eden kimliğiyle okurun karşısına çıkar.

4. Türk mitolojisinde hayvanlar

4. 1. Kurt: Bazı topluluklarda totem bazılarında ata kültürünün bir parçası sayılan kurt; Türk, Moğol ve Altay mitolojisinin önemli unsurlarından biridir. Uygurca Oğuz Kağan Destanı'nda ve Başkurt Türklerinin efsanelerinde yol gösterici bir unsur olarak yer alan kurt, Türk kozmolojisinde gök unsuruna bağlı olarak aydınlığın ve buna bağlı unsurların simgesi olarak kabul edilir. Ayrıca kurt ögesi, biçim değiştirme temasıyla da ilişkilendirilmektedir. Oğuz Kağan destanında gök kurdun bir ışıkla (ışık, tanrının ya da tanrısallığın habercisidir) beraber ortaya çıkması buna örnek olarak verilir (Çoruhlu, 2012, s. 157-158).

Kitapta da ışık motifi ile birlikte yer alan kurt, bir bozkurttur ve mitolojideki anlamıyla kahramanın yolunu aydınlatarak ona "Kurdun gözlerinden çıkan ışık dalgası Oğuz'un çevresinde dolarken bir fısıltı çalındı kulağına: 'Kendi Ergenekon'undan çıkma vakti!'" (Ünal, 2021, s. 13) şeklinde bir mesaj iletir. Kurdun bir ışıkla beraber ortaya çıkması, Oğuz'un lider olacağını ve Ergenekon'da olduğu gibi

bozkurdun yol göstericiliğinde Türk topluluklarını kurtaracağını bir habercisidir. Oğuz’un kurdun, gözlerinde tüm yaşananları görmesi ise bozkurdun kurtarıcı bir rehber olma özelliğine dayandırılabilir.

4. 2. Alageyik: Türk mitolojisinde alageyik kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz bir av hayvanı motifi olarak dikkat çeker. Bizans kaynaklarında yer alan bir Hun efsanesine göre Hun avcılara yol gösteren dişi geyik, ordunun bataklıktan geçmesine yardım eder. Hun ordusunun Güney Rusya’daki Maeotis bataklığını geçtikten sonra gözden kaybolan geyik, Hunlar’ın İskit topraklarına girmesinde kılavuzluk etmiştir (Ögel, 2010, s.578-579). Bu yol gösterici av hayvanı motifi, Oğuz Kağan Destanı’ndaki savaşa giden Oğuz’a ve ordusuna yol gösteren kurtla özdeşleşir (Çoruhlu, 2012, s. 186). Kitapta ise mitolojideki işlevine benzer şekilde ortaya çıkan alageyik çocuk kahraman Oğuz’u Yeşil Dünya’daki yolculuğunda sırtında taşımakla kalmaz ona kızıl bir elma sunarak onun karnını doyurur. “Veda ederken ‘Sakin dinlenme, durma. Seni bekler ezeli, orada dünya güzeli’ diyerek” (Ünal, 2021, s. 67) hem maddi hem de manevi açıdan alageyiğe atfedilen yol göstericilik özelliği ile kurguya yerleştirilmiş olur.

4. 3. Aslan ve Ceylan: Kitapta çocuk kahramanın rüyasında karşısına çıkan aslan ve ceylan, merak uyandıracak bir formdadır: “Rüyasında daha önce hiç karşılaşmadığı birini gördü. Turuncu hırkalı, beyaz sarıklı ve aksakallarının ardından ona bakan yaşlıca bir adam. Bir elinde aslan diğerinde ceylan” (Ünal, 2021, s. 21). Oğuz’un rüyasında gördüğü bu özel kimlik Hacı Bektaş-ı Veli’dir. Onun kollarındaki gücü temsil eden aslan ve masumiyetin simgesi olan ceylan da tezatları birleştiren bir inancın simgesi olarak yorumlanabilir. “Bu etkileyici karizmatik kişilik, yüksek ideal (manevi) önderliği temsil eder. (...) Zıt görünüşteki iki canlı halk imgeleminde uyum içinde bir arada yaşamaktır” (Melikoff, 2010, s. 45). Zıtlıkların birlikteliği görünümündeki tasvirde aslan ve ceylan sembolize ettiği mitik anlamıyla yani birleştirici bir güç olarak kurguda yerini alır.

4. 4. Baykuş: İslamiyet’ten önceki bazı Türk topluluklarında ongun sayılan kuş, ruhun simgesi olarak kabul edilir. Orhun yazıtlarındaki ölüm anlamına gelen “uçmak” sözcüğü gibi benzer ifadelerde de bunu görmek mümkündür (Çoruhlu, 2012, s. 176). Türk kültüründe baykuşun uğursuz olarak yorumlandığı birçok örneğe rastlanır. Şeytan kuşu gibi isimlerle de anılan baykuş, ölüm habercisi olarak bilinir ve atasözlerinde, beddualarda uğursuz sayılan baykuşun gece ağlaması, baykuşun bulunduğu evden ölü çıkacağı olarak yorumlanır (Kaman, 2015). Bu bağlamda olumsuzluğu çağrıştıran baykuş kitapta da bu özelliğiyle kurguya yerleştirilir. Sahafi araştırmaya giden çocukların üzerinden “kanatlarını iyice gererek göğe havalanan” (Ünal, 2021, s. 23) baykuşun görülmesinden sonra kötü bir haber alınır.

5. Mitolojik nitelikli varlıklar

5. 1. Koncolos: Kitaptaki dipnotta “kışın soğuklarda ortaya çıkan, oldukça sinirli kötü bir ruh” (Ünal, 2021, s. 23) olarak tanımlanan koncolos, görüntü itibariyle ürkütücü, simsiyah ve tüylü bir yaratıktır. Kışın en soğuk zamanında geceleri gezen karakoncolos insana “Nereden geliyorsun?” vb. sorular soran aldığı cevaplarda kara ifadesi geçtiğinde ise insana zarar vermeyen bir varlık olarak tasvir edilir (Köken, 2021, s. 105). Eserde “Oğuz kara küplerinden yeryüzüne kızgın alevler atan koncoloslar ile süpürgelerinin üzerinde uçan cadıların gökyüzünde karşılaşmalarını hayal etti (Ünal, 2021, s. 23) sözleriyle mitolojideki anlamına uygun olarak kötülükleriyle bilinen iki varlık karşı karşıya getirilir. Kitabın Alor’a yolculuk bölümünde ise Oğuz ve ordusu küplerin içinden alev toplarını savuran koncoloslarla savaşır. Bu bölümde de “insan boyu kadar uzun dişleriyle” tasvir edilen koncolosların ürkütücü görüntüsüne vurgu yapılır.

5. 2. Tulpar: Türk mitolojisinde ışıklar içinde ve beyaz renkte tasvir edilen Şaman'ın gökyüzüne çıkmasına yardım ettiği için kanatlı olarak düşünülen tulpar, kanatlı at anlamına gelmektedir. Birçok Türk topluluğunda tulparın Tanrı tarafından savaşçılara yardım için gönderildiğine inanılmaktadır (Köken, 2021, s. 101). Anlatıcı, Taner Öğretmen ve öğrencileri yürümek zorunda kaldıkları bir süreci betimlerken tulpara gönderme yaparak okura bu mitolojik varlığı dipnotta tanıtır. Burada olduğu gibi eserde kimi zaman olay örgüsünde doğrudan yer almayan mitolojik unsurlar, anlatıcı tarafından metne eklenerek okur bilgilendirilir.

5. 3. Yedi Başlı Ejderha: Efsanevi bir yaratık olan ve Türklerde bereket, refah, güç ve kuvvet simgesi olarak kabul edilen ejderha, Ön Asya kültürüyle temasa geçildikten sonra alt edilen bir kötülük simgesine dönüşür (Çoruhlu, 2012, s. 154). Kitapta Sosyal Bilgiler dersinde Dede Korkut hikâyelerinden bahseden Tamer Öğretmen vasıtasıyla yeni bir nüsha olan "13. Dede Korkut Destanı: "Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi" Boyunu Beyan Eder Hanım Hey!" tanıtılır ve çocuklara literatüre yeni giren nüsha hakkında bilgi verilir. Kurgudaki ejderhanın öldürülme motifi de mitolojideki ejderha anlamıyla paralellik gösterir.

5. 4. Yutpa: Yer altı canavarı olarak bilinen çatal kuyruklu, dört ayaklı bir yılan olan yutpanın Erlik Han'ın yaşadığı yeraltı dünyasında insanların gözyaşlarından oluşmuş olan Toybadım (Doymadım) adındaki nehrin girişinde yaşadığına inanılır (Bayat, 2017, s. 36; Çoruhlu, 2012, s. 183). Kurguda Yutpa, Oğuz'un askerlerine karşı savaşan devasa bir yaratıktır. Erlik'in ordusunda askerlerden biri olan Yutpa, "Evliaları ellerinden kaçıran askerlerin başında"dır ve Yeşil Dünya'daki her şeyi yok etme emrini ver"ir (Ünal, 2021, s. 109).

5. 5. Haftar ve Enkebir: Erlik Han'ın yanında savaşan bu iki yaratık, anlatıcı tarafından kurguya tasvirleri yanında güçlü yanıyla birlikte şöyle dâhil edilir: "Erlik Han, Karanlık Dünya'nın en güçlü yaratıklarından Haftar ve Enkebir'i de yanına almıştı. Haftar simsiyah devasa bir at görünümündeyken Enkebir ise kapkaranlık bir gölgeyi andırıyordu" (Ünal, 2021, s. 110).

5. 6. Arçura: Uzun saçlı, kara görünümlü, tüm vücudu kıllarla kaplı, ormanlarda yaşayan "orman cini" şeytani, kötücül bir varlık olarak bilinir (Karakurt, 2012, s. 108). Kitapta Erlik Han'ın ordusunda Oğuz ve ordusunun koruma kalkanını aşmaya çalışan kötü varlıklar arasında ismi geçer.

5. 7. Demirkıynak: Her kılığa girebilen, korkunç sesler çıkararak insanların delirmelerine sebep olan Demirkıynak; Bigadiç dağlarında yaşayan, çok pis kokulu, kötücül bir yaratık olarak bilinir ve insanlar tarafından görüldüğü anda akarsu ya da göle girilirse insanlara bir zarar veremeyeceğine inanılmaktadır (Çobanoğlu 2003, s. 138; Duvarcı, 2005, s. 130). Türk mitolojisinde yer alan bu korkunç yaratık, kitapta Erlik Han'ın ordusunda Oğuz ve arkadaşlarına karşı savaşanlar arasındadır.

5. 8. Zada Han: Kitapta dipnotta açıklaması yapılan Zada Han, bir rüzgâr iyesisidir. Rüzgâr iyesi, iyi ve kötü özellikleri barındıran gökle yeryüzü arasında konumlanır. Elinde sembolik bir asa ile tasvir edilen Yel Babanın görevi, kasırga yaratmaktır (Köken, 2021, s. 97). Kurguda rüzgârların kutlu orduya yön verdiği söylenerek mitolojik varlığa ismen gönderme yapılır.

5. 9. Karabuğa: Eski Türklerde aplik ongunu ya da timsali olan boğa, yer ve gök unsuru içinde değerlendirilebilir. Yeraltı ilahı Erlik, Hint mitolojisindeki tanrı Yama'nın tasvirindeki gibi bir boğanın sırtında gösterilir (Çoruhlu, 2012, s. 168). Karabuğa, mitolojideki anlamıyla esere aynen şöyle

yerleştirilir: “Erlik Han, geçit ağacını buldu ve oradan geçip Atatürk Orman Çiftliği’nden çıkar çıkmaz bineği Karabuğa ile göğe havalandı” (Ünal, 2021, s. 110).

5. 10. Devler: “Devler, iyice yaklaştığında merkezdeki bütün askerler Mergen’in emriyle geriye doğru koşmaya başladılar” (Ünal, 2021, s. 63). İyi ve kötü olmak üzere farklı çeşitleri bulunan devler, birçok kültürün efsane, folklor ve mitolojisinde, masallarında yer alan doğüstü yaratıklardır ve genellikle insan görünümünde fakat anormal büyüklükte çok kuvvetli yaratıklar olarak tasvir edilmiştir (Karakurt, 2010, s. 280). Kitapta Erlik ordusunun güçlü askerlerinden biri olarak kurguya yerleştirilen devler, yer altı dünyası varlıklarından biri olarak gösterilmiştir.

5. 11. Tepegöz: Tepegöz, Türk söylencelerinde Kaf dağında yaşayan, bir perinin bir çobanla birleşmesinden doğan, yalnızca gözünden vurularak öldürülebilen, bedeninin diğer kısımlarına silah işlemeyen tek gözlü devdir. Bazen dişi, bazen de erkek varlıklar olarak rastlanabilen Tepegözlerin parmağında büyüdü bir yüzük takılıdır (Karakurt, 2010, s. 733). Kitapta devasa bedenleri, korkutucu yüzleri, yankılanan sesleriyle Tepegözler, Erlik ordusunun en güçlü üyelerindedir. Atılan okların işlemediği bu yaratıkların gücünün kaynağı da büyüdü olmalarıyla açıklanır: “Tılsımı bozmak senin elinde Oğuz. Tepegözlerin parmaklarında peri kızlarından aldıkları yüzükler var.” (Ünal, 2021, s. 60) sözleri mitolojideki anlamına vurgu yapar niteliktedir.

5. 12. Kayın Ağacı: “Tanrı’nın ağacı” diye adlandırılan kayın ağacının yanında yapılan duaların Tanrı’ya ulaştığına ve kabul olduğuna inanılır. Kayın ağacına şimşek düşmezmiş bu da kutsal sayılma nedenlerinden biri olarak görülür (Dirlik, 1997, s. 95). Osmanlı Devleti’nin kurucusu Osman Bey’in rüyasında gördüğü, büyüyüp tüm Dünyayı kaplayan ağaç da Uluğ Kayın’a benzemektedir. Ağaca bez (çaput) bağlayarak dilekte bulunma da yine Uluğ Kayın ile bağlantılı görünmektedir (Karakurt, 2012, s. 774). Kitapta dileklerin kabul olması için bez bağlanan Hidrellez Ağacı da bir kayın ağacıdır ve “Yeşil Dünya’nın kurulmasına vesile olan ağaç bu olabilir” (Ünal, 2021, s. 33) sözleriyle kayın ağacının mitolojideki bu kutsal anlamlarına gönderme yapılır. Asıl olarak kitapta farklı dünyalara geçişi sağlayan gizemli bir geçit olması yönüyle dikkat çeken kayın ağacı, fantastik yolculuğa kapı aralayan önemli bir imgedir. Türk mitolojisinde şamanı besleyip, büyüten kayın ağacı Yakutlara göre, göğün en üst katında olup, göğün yere açılan kapısıdır ve Dünya Ağacı olarak bilinen kayın, yerle göğü birbirine bağlar (Karakurt, 2012, s. 38). Bu açıdan bakıldığında Atatürk Orman Çiftliği’nde yer alan kayın ağacı da temsili olarak iki dünya arasındaki geçidi simgeler ve Tamer Öğretmen’in liderliğindeki Oğuz ve arkadaşlarının Yeşil Dünya’ya geçişini sağlar.

6. Türk mitolojisine göre evrenin düzenlenişi ve kitaptaki yansımaları

Gizemli Kitap’ta evren “Üst Dünya, Yeşil Dünya ve Karanlık Dünya” olmak üzere üç bölümden meydana gelir. Kitapta bahsi geçen bu sınıflandırma, Türk mitolojisindeki yeryüzü, gökyüzü ve yeraltı şeklinde tasavvurla paralellik gösterir. Radloff’un derlemesinde Altaylılara göre dünya çeşitli katlardan meydana gelmekte ve bu tabakalar da birbirinden ayrılmaktadır. Yukarıda on yedi kattan oluşan ışık âlemi; aşağıda dokuz katlı karanlık âlem bunların arasında ise insanların yaşadığı yeryüzü bulunmaktadır. Işık bütün insanların dostu olduğu için ışık dünyasının yukarı katlarında kişiöğullarını yaratan, koruyan ve kollayan bütün iyi ruhlar, dâhiler ve tanrılar oturur; alttaki karanlık katlarda ise insanlara zarar vermek ve onları yok etmek isteyen ifritler, kötü ruh ve tanrılar yaşarlar (Radloff, 2008, s. 18). Yazar tarafından yeşil dünya, ışık âlemi (gök)’nin; üst dünya, yeryüzünün; karanlık dünya da yer altının karşılığı olarak kurgulanmıştır. Kitapta Karanlıklar Âlemi ve Yeşil Dünya’nın aynı anda oluştuğu bilgisi verildikten sonra dünya tasarımları şu sözlerle anlatılır: “Karanlık Dünya, Yeşil Dünya’nın zıttıdır. Kendi dünyamız

ise bir çeşit araftır. Arada kalmışların yaşadıkları mekân... Burada ölümsüzlüğe erenler Yeşil Dünya'da kalıcı hâle gelirken kötülüğü seçenler Karanlık Dünya'ya davet edilir." (Ünal, 2021, s. 46).

Yeşim Taşı: Gizemli Kitap'ta Yeşil Dünya'ya özel ve geniş bir yer ayıran yazar, ayrıntılı mekân tasvirleriyle kurgudaki boşlukları kapatır. Yeşil dünya, mavi ve yeşilin birleştiği, kuş seslerinin eşlik ettiği, insanın içine huzur veren, cenneti andıran güzel bir yer olarak anlatılır. Kitapta dikkat çekici noktalardan biri, Tamer Öğretmen aracılığı ile anlatılan Yeşil Dünya'nın oluşum öyküsüdür. Bu öyküye göre Çinlilerin saldırıları sonucunda Ergenekon vadisine giden ve buradan uzun süre çıkamayan Türkler, Ak Hatun'un Göktanrı'ya yalvarması sonucunda yer altından aniden bir kayın ağacı çıkar. Dokuz dallı, geniş budaklı bu ağacın büyümesi durunca açılan geçitle Ak Hatun yanına bir erkek ve bir dişi olarak Ergenekon'dan çıkmayı başarır. Bu dünya tasarımında dikkat çeken önemli unsurlar, kayın ağacıyla Altay yaratılış mitolojisine ve Ergenekon Destanı'na gönderme yapılmasıdır. Kurgu boyunca kayın ağacı boyutlar arası geçişi sağlayarak dünyaları birbirine bağlar, Oğuz ve arkadaşları da daha önceden de değinildiği gibi Atatürk Orman Çiftliği'nde bulunan kayın ağacındaki gizli geçit sayesinde Yeşil Dünya'ya geçiş yaparlar. Ölümsüzlük ilacını içen kağanlar, şamanlar, evliyalar, şifacılar ve anahtarıcı önemli kişilerin Yeşil Dünya'nın yurttaşları olduğu ve daha ismi bilinmeyen birçok önemli kişinin de burada bulunduğu söylenmesiyle de mitolojide ışık âleminde yer alan iyi ruhlarla ilişki kurulur.

Türk Mitolojisinde yer altı kötü ruhların gideceği "Tamug", cehennem olarak ifade edilmiş ve yeryüzünde kötülük yapan insanların Erlik'in kontrolünde kötülük yapan ruhlara dönüşerek burada yaşadığı ifade edilmiştir (Köken, 2021, s. 32). Kitapta ismi farklı yerlerde birçok kez geçen ve Yeşil Dünya'nın tam tersi görünümündeki Karanlık Dünya ise "Erlik'in hükmünde olağanüstü varlıkların yaşadığı, korkunç bir yer olarak anlatılır ve bu ülkenin ilk yöneticileri ve kralları şöyle tanıtılır: "Karanlık tarafın ilk Kralının Yettiye isimli bir ejderha olduğunu öğrendim. Zamanla bu görev başka yaratıklara geçti. Son olarak Erlik Han kral seçildi" (Ünal, 2021, s. 46).

7. Mitolojik nitelikli mekânlar

7. 1. Kara Tamu: Altay Yaratılış Destanı'nda geçen "Tüpken-Kara-Tamu", "derin kara cehennem" anlamına gelir (Ögel, 2010, s. 447). Kitapta askerlerine sinirlenen Erlik, onları cezalandırmak amacıyla Kara Tamu'ya göndermekle tehdit eder.

7. 2. Tanrı Dağı: Türklerin ortak kutsalıkları dağlardan biri olarak bilinen Tanrı Dağı, ismini dağların Tanrı makamı olarak görülmesinden almaktadır (Turan, 1979, s. 111). Eserde toprağın kutsal olduğu bilgisini veren Tamer Öğretmen, kitapta Tanrı Dağları'nın eteklerinden aldığı bir miktar toprağı kutsal olduğu inancıyla saklar.

7. 3. Kurgan: Kağanlar için yapılan mezar anlamına gelen kurganların defin odalarının bir ev gibi düzenlenmesi, eski Türklerin bu dünyadakine paralel bir dünyada yaşadıklarına inanmalarının bir göstergesidir (Çoruhlu, 2012, s. 142). Eserde yeşim taşı muhafızları "Köye giderken kurganlardan, damgalardan, Göktürkçe yazılardan söz ederken" (Ünal, 2021, s. 104) eski Türklerin yaşamlarını tanıtarak Türk tarihi hakkında da bilgi vermiş olurlar.

7. 4. Demirkazık (Dağı): Günümüzde Kutup Yıldızı olarak bilinen Demirkazık, dünyanın eksenini teşkil eden dünya ağacı ile Kutup Yıldızının oluşturduğu eksene bağlanır ve yıldızların, gezegenlerin gök ve yer ile ilişkisini sağlar (Çoruhlu, 2012, s. 27). Kitapta gök-ev-yer arasındaki bu ilişkiye farklı bir

göndermede bulunan yazar, Demirkazık adını bir yer adı olarak kurguya ekler. Oğuz’un Gökevi aradığı sırada bu tılsımlı evin Demirkazık Dağı’nın eteklerinde “kuzeyde” olduğu bilgisi verilir. Bu fantastik mekânla gerçek dünya arasında bağ kurulan eserde Demirkazık’ın mitolojik anlamına gönderme yapılarak duruma şöyle açıklık getirilir: “Tamer Öğretmen kendi dünyalarında da Demirkazık dağının olduğunu ve Türklerin Kutup Yıldızı’na Demirkazık adını verdiklerini söyledi (Ünal, 2021, s. 36).

7. 5. İye Kültü: İyeler, sema ve yeraltı ruhlarıyla ilişkileri olmayan birbirinden bağımsız, gözle görülmeyen, yeryüzünün her noktasında bulunan, yeri, sahayı ve nesneyi koruyan ruhlar olarak tanımlanır (Bayat, 2007b, s. 142-143). Kitapta da mitolojideki anlamıyla iyiliksever ruh olarak tanımlanan iyeler, Yeniçeri Hasan’ın önderliğinde Karanlık Dünya’yı yok etmek için hazırlanan gizemli bir ordunun üyeleridir. Oğuz Kağan’ın dünyaya hükmetmek için kurduğu, etrafını büyüdü topraklarla özel bir şehirde sakladığı bu ordu Çinlilerin Terracotta ordusunu andırır da kendine has özellikleriyle ondan ayrılır: “(...) o orduya benziyor ancak Terracota düşmanlarımıza ait bir ordu ve onlar topraktan yapılmışlar, cansız ve ruhsuzlar. Bizim ordumuz, gerçek insanlardan, atlardan ve iyelerden oluşuyor” (Ünal, 2021, s. 42). Romanın ilerleyen sayfalarında savaş hazırlığı tamamlanan ordu anlatılırken yer ve su olmak üzere iki iyeden bahsedilir ve şöyle tasvir edilir: “Ordunun hepsini koruyup kollayan yer ve su iyeleri de mavimsi saydam bir görünüme sahiptiler, havada uçuşup duruyorlardı (Ünal, 2021, s. 48). Altay Şamanlarının tasavvuruna göre ruhlar üç farklı bölümde yaşayan ruhlar buldukları yere göre farklı isimler alırlar. Yer altı ruhlarına *körmes*, göktekilere *kuday* yer ruhlarına ise *Yer-Sub (Altay)* adı verilir (Bayat, 2007a, s. 60). Kitapta da bahsi geçen koruyucu ruhlar, isimleri nedeniyle mitolojideki Yer-Sub birlikteliğini hatırlatır.

7. 6. Ocak Kültü: Atalar kültü içinde değerlendirilen ve Hun Türklerinden itibaren izlerine rastlanan ocak kültüründe, çoğu zaman eril olarak tasavvur edilen ocak (ateş), yuvanın ve oradaki hayatın sürekliliğinin simgesidir (Çoruhlu, 2012, s. 53). Türk tarihinde ocağın çok önemli bir yeri olduğunu vurgulayan anlatıcı, Türk milleti için ateşin anlamını şu sözlerle aktarır: “Ateş ve ocak Türkler için kutsaldır. Bu nedenle evlere ‘ocak’ da denir. Ateş olmadan ocak tütmez ve ocaksız da ev yürümez (Ünal, 2021, s. 31). Kitapta da tehlike altındaki Türk milletini kurtarmaya çalışan Oğuz ve arkadaşları yeşim taşı kullanma sırrını araştırırken Gökev’in ortasında yıllardır yanmayan bir ocağın varlığından şöyle haberdar olurlar: “Evin bacasının altına kurulu, mutfağın tam ortasında bir ocak göreceksiniz. Yıllardır ateşi yanmamış bu ocağı sadece bir kişi alevlendirebilir” (Ünal, 2021, s. 28). Kurgunun devamında Oğuz’un arkadaşı Berk, ocağı yakar ve ortaya çıkan alev topuna elini uzatarak Yeniçeri Hasan adlı askeri, alevler arasından çıkarır. Erlik’le savaşacak ve dünyayı kurtaracak ordunun kurucusu kimliğindeki Yeniçeri Hasan’la simgesel olarak kurtuluş mücadelesinin ateşi yakılmış olur ve mitolojideki anlamıyla ocağın tüteceği ve Türk soyunun devam edeceği aktarılır.

7. 7. Ateş Kültü: Türk mitolojisinde önemli bir yeri bulunan ve kutsal sayılan ateş, romanda hem Türk hem de Yunan kültüründeki kökenine gönderme yapılarak işlenir. *Gizemli Kitap*’ta, “masal dinlemekten ve anlatmaktan hoşlanan Berk”, insanlara ateşi getiren Prometheus’un öyküsünü çok sever. Ayrıca “öğrencilerine mitolojik hikâyeler anlatan Tamer Öğretmen” ateşin kökenini şöyle anlatır:

“Türklerin kadim mitlerinden birinde ateşi bulan üç kızdan söz edilir. Babaları, kendini üzen kızlarına küser. Kızlar da babalarını mutlu etmek için düşünür, dururlar. O sırada babaları birer sert taş ve demir olsa da şu soğuk kış gününde üşümesek diye söylenmektedir. Babalarının fısıltılarına kulak veren üç kız hemen kutlu dağlardan birer sert taş ve demir bulup getirirler. Taş ve demiri birbirlerine vurduktan sonra ortalık aydınlanır, bu sayede ateşi yakmış olurlar. Babaları da kızlarına sarılır ve onları affeder” (Ünal, 2021, s. 31).

8. Türk mitolojisinde sayılar, renkler ve önemli günler

8. 1. Yedi Sayısı: Farklı kültürlerde uğurlu veya uğursuz olduğuna inanılan sayılar, kimi zaman kutsallık atfedilerek bazı inanış ve uygulamaların bir parçası olur. Türk mitolojisinde farklı karşılıkları olan yedi sayısı, Altay Yaratılış destanlarında "Tanrı altı günde dünyayı yarattı yedinci gün dinlendi" (Ögel, 2010, s. 434) şeklinde geçer. Hem fiziksel hem de ruhsal anlamda tamamlanmışlığın, birliğin, uyumun, gücün ve mükemmelliğin karşılığı olarak bilinen yedi sayısı, kurguda da benzer anlamlarıyla kullanılır. Oğuz'un ve ordusunun savaş öncesi hazırlığının tamamlanması yedi gün sürer. Ayrıca Yeşil Dünya'ya yedi cemre düşmesi, Oğuz ve ordusunun atlarının ve boz yeveli kurtlarının yerden yedi kat arşa yükselmesinde de yedi; sırasıyla mükemmelliği ve birliği işaret eder.

8. 2. Dört Sayısı: Türk mitolojisinde de farklı karşılıkları bulunan dört sayısı genellikle dünya ve fiziksel gerçeklikle ilgilidir ve maddi düzeni tanımlar (Schimmel, 2000, s. 98). *Yeşim Taşı Efsanesi*'nde derste yaşamın kaynağı üzerine konuşan çocuklar aracılığıyla 4 kutsal güçten -özellikle de su ve topraktan- bahsederken dört sayısının mitolojideki maddi düzenine işaret edilir.

8. 3. Yeşil renk: Ölümsüzlüğü ve dirilişi çağrıştıran yeşil renk, doğumu, doğayı, gençliği, dirilişi simgeler. İslam dini ile birlikte önemi artan bu renk, aynı zamanda dini ve cenneti vurgular (Karakurt, s. 655). Romanda yeşil renk, mitolojideki anlamına uygun olarak evren tasavvurunda, üst dünyanın karşılığıdır ve cenneti simgeler. Ayrıca Oğuz'un Bilge Kağan'la iletişim kurmasını sağlayan saatinden çıkan yeşil ışık da mistik bir anlam kazanır ve ölümsüzlüğü hatırlatır.

8. 4. Siyah renk: Yeraltı dünyası ile ilişkilendirilen kara renk; kötülüğü, felaketi, kederi, gücü, yalnızlığı simgelemesi yanında karanlığı, ölümü çağrıştıırır (Çoruhlu, 2002, s. 185; Karakurt, 2012, s. 655). Kitapta siyah, Erlik'in pelerinin ve karanlık dünyanın rengidir ve mitolojideki anlamıyla birebir örtüşür.

8. 5. Nevruz: Bir diğer adı "Ergenekon Bayramı" olan Nevruz, Türklerin yeniden tarih sahnesine çıkışını, yeni bir yılın başlamasını ifade eder. Hunlardan Göktürlere, Uygurlardan Selçuklu'ya Osmanlı'dan günümüze duaların edildiği, dans gösterilerinin ve çeşitli eğlencelerin düzenlendiği, oyunların oynandığı; evlerin temizlendiği, yemek şölenlerinin verildiği, küs olanların barıştığı, suçluların affedildiği ve dileklerin kabul edileceğine inanıldığı özel bir gündür (Karakurt, 2012, s. 564-565). Eserde bu özel günün okulda bir pano düzenlenerek kutlandığına değinilir ve 21 Mart Nevruz Bayramı ile ilgili afişlerin, yazıların ve resimlerin bulunduğu panoda Türklerin Ergenekon'dan çıkışlarını gösteren resim (Ünal, 2021, s. 13) Nevruz'un mitolojideki anlamına uygun bir göndermedir.

8. 6. Hıdırellez: 6 Mayıs'ta kutlanan Hıdırellez, Hızır ile İlyas'ın buluştuğuna inanılan gündür. Hızır ve İlyas kelimelerinin halk dilinde birleştirilmesiyle Hıdırellez şeklini almıştır (Yund, 1960, s. 2139). Anadolu'da birbirinden farklı şekillerde kutlanan bu özel günde dikkat çeken pratiklerden biri de ağaca bez bağlamaktır. Eserde "Hıdırellez Ağacı" ile bu pratiğe gönderme yapılırken bu önemli gün de şöyle anılmış olur: "Kayın, sedir ve gürgen ağaçlarıyla kaplı bir bahçeye geldiler. Dallarına kırmızı, mavi, yeşil, sarı renklerde bezlerin asıldığı büyükçe bir kayın ağacı fark ettiler. Tamer Öğretmen, 'Babam böyle bir ağaçtan söz etmişti. Bu Hıdırellez Ağacı'dır' " (Ünal, 2021, s. 33).

Sonuç

Dünya literatüründe modern okuma yöntemleriyle birlikte mitlerin edebiyattaki yerini çözümlenmeye yönelik çalışmaların Türk literatüründe sınırlı olduğu özellikle de çocuk yazınında "Mitoloji ve Çocuk

Edebiyatı” -çok tartışmalı konulardan biri olmakla birlikte- konusunda büyük bir boşluk olduğu görülmüştür. Bu nedenle çocuk yazınında Türk mitolojisinin yerini tespit edebilmek için öncelikle genel anlamda çocuk edebiyatında mitlerin kurguya nasıl -bir yapıda, ne ölçüde ve hangi çeşitlilikte- taşındığı incelenmeli ve geliştirilen kuramlar doğrultusunda farklı mit okumaları gerçekleştirilmelidir.

Fantastik yazında mitik görünümün Türk mitolojisi üzerinden izinin sürüldüğü bu çalışmada örnek eser olarak seçilen *Yeşim Taşı Efsanesi: Gizemli Kitap* adlı yapıtın derin ve yüzey yapısında mitik öğelerin yer aldığı saptanmıştır. Romandaki mitik unsurlar tespit edilerek mitin, romanın dünyasındaki işlevi, yapısal katkısı, anlam dünyası açıklığa çıkarılmış ve Türk mitolojisine ait unsurların kurguya nasıl yerleştirildiği derinlemesine incelenmiştir. Bunun sonucunda Türk mitolojisine ait unsurların mitolojik anlamlarının kimi zaman aslına uygun olarak birebir kimi zaman da genel anlamına gönderme/çağrışım yapılarak doğrudan ya da dolaylı olarak esere taşındığı görülmüştür. Öncelikli olarak kitaba adını veren ve “yada” ismiyle de bilinen yeşim taşı, Türk mitolojisinde kutsal olarak kabul edilen nesnelere biridir ve eser boyunca farklı anlatılarda neden kutsal olarak kabul edildiğine, Türk milleti için nasıl bir önem arz ettiğine birçok kez değinilmiştir. Diğer taraftan yazarın önemli bir görev yükleyerek kurguya yerleştirdiği ana karakter Oğuz; sorun çözme becerisi, birleştirici gücü ve lider kimliği ile Türk mitolojisinde Türklerin ortak atası olan Oğuz Kağan’la özdeşleştirilmiştir. Bu yönüyle Oğuz adlı karakter, engelleri aşarak hedefine ulaşan mitik/ destansı bir kişilik olarak kahramanın yolculuğu çerçevesinde bir anlam kazanmıştır. Bu da metnin derin yapısında Joseph Campbell’ın arketipçi eleştiride kullanılan mitosların bir formül-anlatının varlığını işaret etmektedir. Temel mitos kahramanı gibi Oğuz da ayrılma-sınav-dönüş aşamalarından oluşan bir serüven yaşamıştır. Bir nesneyi bulmak için yola çıkan (ayrılma); türlü engellerle karşılaşan ve bir ara yeraltı dünyasına inerek orada karanlık güçlerle savaşan (sınav); Oğuz da istediğini elde etmiştir. Bu da metnin derin yapısına mitosun başarılı bir şekilde yerleştirildiğini göstermektedir. Ömer Ünal’ın kadim Türk mitolojisini tanıtmayı hedeflediği *Yeşim Taşı Efsanesi* romanında fantastik kurguyla mitolojideki evren tasavvuruna uygun bir formda yolculuğa çıkardığı Oğuz karakteri ve fantastik dünyasındaki zengin kişi kadrosuyla Türk törelerini, Türk milletinin zengin kültürel birikimini gözler önüne sermiştir. Umay’dan Ak Hatun’a, Erlik’ten Mergen’e, Dede Korkut’tan Hızır’a, Türk mitolojisinde önemli kişileri; Bozkurt’tan alageyiğe, kayın ağacından yedi başlı ejderhaya, tulpardan koncolosa, yutpadan arçuraya kadar Türk mitolojisine ait birçok varlık ve ögeyi; iye, ocak ve ateş kültünü; Tanrı Dağı’ndan Kurgan’a, Kara Tamu’dan Demirkazık Dağı’na pek çok mitolojik mekânı; Türk mitolojisindeki sayılar, renkler ve önemli günleri yazar eserine taşımış dipnotlarla da okurunu bilgilendirmeyi ihmal etmemiştir.

Ülkemizde çocuk ve gençlerin Batı kaynaklı fantastik edebiyatının popüler eserlerine fazlasıyla ilgi duyduğu ve çoğu zaman sinemada da benzer bir durumun olduğu gözlenmektedir, çok izlenenler listesi bunun bir göstergesidir. Türk kültürünün ve mitolojisinin tanınmasında/ tanıtılmasında bilim insanlarının, araştırmacıların ve uzmanların görevi çağdaş, güncel bilimsel bilgileri ortaya koymaksa sanatçı, yapımcı ve yazarların görevi de bu bilgileri estetik bir zevk oluşturabilecek güçte romana, hikâyeye, oyuna, çizgi filme ve filme dönüştürerek kitlelere sunmaktır. Özellikle de Türk mitolojisinden beslenen kaliteli romanların artması çocukların kendi kültürlerini merak ederek araştırmalarını ve tanımlarını sağlayacak, sözlü geleneğin anlatılarını dinlemekten uzaklaşan çocukların kendi kolektif bilinçaltını oluşturmasına yardım ederek eğlenirken bilgi edinmesine ve kendi mitolojilerini öğrenme isteği ve araştırma merakı uyandırmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda Ömer Ünal, *Yeşim Taşı Efsanesi* romanında Taner Öğretmen karakterinin ağzından öğrencilere mitoloji dersi verilmesinin gerekliliğinden bahseder. Ülkemizde mitoloji dersi üniversitelerin bazı bölümlerinde verilen genellikle de seçmeli bir derstir. Gençler üniversiteye gelene değin çok satan seri kitaplarda, animasyon filmlerde, çizgi romanlarda, fantastik filmlerde mitik unsurlarla karşılaşır. Ancak ne yazık ki bu mitik unsurlar,

çoğunlukla Türk mitolojisi kaynaklı mitler değil Yunan-Batı kaynaklı mitlerdir. Yabancı olduğu bir kültürün mitolojik varlıklarını öğrenen gençler için sadece üniversitede bir ders olarak mitoloji dersinin karşısına çıkması bir eksiklik, bir geç kalınlıktır. Mitoloji dersleri daha erken yaşlarda çocuklara verilirse, çocuklar hem Türk mitolojisini hem de Batı mitolojisini öğrenme ve mitik görünümlü karakterlerin daha iyi analizini yaparak okuduklarını, izlediklerini daha iyi değerlendirme imkânı bulabilirler.

Fantastik unsurlar çocuk ve ilk gençlik çağı okuyucusunun ilgisini çekmektedir. Bu nedenle okumayı sevdirmede, okuma alışkanlığı kazandırmada bu unsurları ihtiva eden eserler lokomotif görevindedir. Bu eserlerin cazibe gücünün farkında olan yazarlar kendi kültürlerine ait mitik öğelerle zenginleştirdikleri fantastik romanları, filmleri yayın dünyasına kazandırarak kendi mitolojilerini de öğretmekte ve bu yolla nesiller arasında kültür aktarımını da sağlamaktadırlar. Türk mitolojisi de bu yolla yeni nesillere öğretilir ve kültür aktarımını da gerçekleştirilebilir. Öyleyse bu tarz eserlerin yaygınlaşması adına yazarlara, eğitimcilere ve alan araştırmacılara iş düşmektedir.

Öneriler

Edebiyat dünyasına, yazarlara, film yapımcılarına yönelik öneriler:

Çocukların hayal güçlerini, ilk gençlik dönemi okuyucusunun da serüven duygusunu, merakını besleyen mitolojik dünya, edebiyat camiasında da sinema dünyasında da karşılığını görmekte, özellikle Batı mitolojisi konu ve karakter boyutunda sıkça karşımıza çıkmaktadır. Mitolojik unsurlara olan ilgi genel olarak bilinmeyene, gizeme karşı duyulan ilgiden kaynaklanmaktadır. Kendi kültürel kodlarımızın bir parçası olan Türk kültürüne ait mitolojik varlıkların ve olayların işlendiği edebiyat ürünleri ve filmler de ilgi çekecek böylelikle kendi mitolojik varlığımızı öğrenilerek nesiller arası bağın güçlenmesi sağlanmış olacaktır. Edebiyat ve sinema dünyasının Türk mitolojisini işleyen nitelikli eserler ortaya koymaları hâlinde bu ilgi ve ihtiyacın karşılanması kendi kültürel mirasımızla sağlanacaktır.

Öğretmenlere, eğitim camiasına yönelik öneriler:

Batı mitolojisinden esinlenen Harry Potter, Yüzüklerin Efendisi gibi fantastik, mitik eserler çocuk ve ilk gençlik edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Kendilerini heyecanla okutan, bir sonraki kitabın çıkışını merakla bekleyen bu seri kitaplar hem okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olmakta hem de popüler edebiyattan yüksek edebiyata geçişte bir lokomotif görevi üstlenmektedirler. Eserini incelediğimiz Ömer Ünal gibi Türk mitolojisini işleyen kalemler de son yıllarda daha görünür olmuşlardır. Bu gibi, Türk mitolojisini işleyen kitaplardan haberdar olmak, onları öğrencilere tavsiye etmek, okutmak, birlikte okumak ve Türk mitolojisinin kahramanlarını tanıtmak eğitimcilere düşmektedir.

Araştırmacılara, alan uzmanlarına yönelik öneriler:

Batı dünyasında yazarlar, film yapımcıları mite olan ilginin farkında oldukları için bu ihtiyacı karşılayan ürünler bolca yayınlanmakta, evrensel kültürün bir parçası olarak her milletten insana da hitap edebilmektedir. Mitolojik öğelerin çocuğun ve ilk gençlik dönemi okuyucusunun hayal dünyasını zenginleştirdiği konusunda yaygın bir kanı olsa da mitolojik eserlerin hangi yaştan itibaren okutulması gerektiğine yönelik eğitim bilimcilerin araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türk mitolojisinin gerek edebî eserlerde gerek televizyon yapımlarında konu olarak işlenmesi Batı dünyasına nazaran gecikmiş bir durumdur. Bu gecikmenin sebepleri araştırmacılar tarafından incelenmeye muhtaçtır. Bu gecikmede din mi, gelenek mi, hangi toplumsal faktör etkili, araştırılmalıdır.

Okunan bir kitapta, izlenen bir filmde geçen mitolojik unsurların Türk mitolojisine mi, Batı mitolojisine mi ait olduğunu okuyucu/izleyici bilemediği bir durumda genel kamı Batı mitolojisine ait olduğu yönündedir. Türk mitolojisine ait kahramanları, mitolojik unsurları etraflıca ortaya çıkaran proje, makale, tez boyutunda hazırlanmış her türlü araştırma ile mitolojik kahramanların kökenlerinin ortaya çıkarılması hâlinde yazarlara, film, dizi yapımcılarına, okuyucu/izleyicilere doğru bilgi ile yol gösterilmiş olacak ve Türk mitolojisinin öğrenilmesi sağlanacaktır.

Kaynakça

- Bayat, F. (2007a). Mitolojiye giriş. (4. Basım). İstanbul: Ötüken.
- Bayat, F. (2007b). Türk mitolojik sistemi-2. İstanbul: Ötüken.
- Bayat, F. (2017). Kadim Türklerin mitolojik hikâyeleri. İstanbul: Ötüken.
- Boynukara, H. (1997). Modern eleştiri terimleri. İstanbul: Boğaziçi.
- Campbell, J. (2000). Kahramanın sonsuz yolculuğu.(Çev. Sabri Gürses). İstanbul: Kabcacı.
- Cajete G. A. (2017). Children, myth and storytelling: An Indigenous perspective Global Studies of Childhood, Vol. 7(2) 113-130. doi:10.1177/2043610617703832.
- Çalışkan, Ş. S. & Bayraktar, M. (2021). Fantastik çocuk yazınında Türk Mitolojisinin bulunma durumu: Yeşim Taşı efsanesi örneği. Turkish Studies - Language, 16(3), 1559-1572. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51860>
- Çobanoğlu, Ö. (2003). Türk Halk kültüründe memoratlar ve halk inançları, Ankara: Akçağ.
- Çoruhlu, Y. (2012). Türk mitolojisinin anahatları. İstanbul: Kabcacı.
- Dirlik, Ü. Ş. (1997). Fethiye'de halk inançları. Denizli: Genç Reklam.
- Duvarcı, A. (2005). Türklerde tabiatüstü varlıklar ve bunlarla ilgili kabuller, inanmalar, uygulamalar. Bilig, 32, s.125-144.
- Eliade, M. (2011). Mitlerin özellikleri. (Çev. Sema Rifat). İstanbul: Om.
- Gariper C. ve Küçükcoşkun Y. (2012) Mit ve roman üzerine kısa bir bakış. Bizim Külliye, S.51, s. 34-39.
- Gökyay, O. Ş. (2022).Dede Korkut, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/dede-korkut> (Erişim Tarihi:04.05.2022).
- Kaman, G. S.(2015). Baykuş kelimesi ve baykuşla ilgili inançlar üzerine. Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic.10 (8), p. 1137-1154,
- Karakurt, D. (2012). Türk mitoloji ansiklopedisi açıklamalı-resimli Türk söylence sözlüğü. E-kitap.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Köken, M. (2021) Türk mitolojisi. İstanbul: Karakarga.
- Melikoff, İ. (2010). Hacı Bektaş, efsaneden gerçeğe. (Çev. Turan Alptekin). İstanbul: Cumhuriyet.
- Neydim, N.(2004). Popüler çocuk kitapları ve medyasının çocuk kültürüne etkilerine sosyolojik gerçeklikler açısından bakış. Popüler Kültür ve Gençlik -Özel Sayı- Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim, (57), s.76-80.
- Rank, O. (2016). Kahramanın doğuş miti, mitolojinin psikolojik yorumu.(Çev. Gökçe Yavaş). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Ögel, B. (2010). Türk mitolojisi-I (Kaynakları ve açıklamaları ile destanlar).(5. Baskı) Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Radloff W. (2008). Türklük ve şamanlık. (1. baskı). İstanbul: Örgüm.
- Roux, J. P.(2017). Eski Türk mitolojisi. (Çev. Musa Yaşar Sağlam). Bilge Su yayınları
- Schimmel, A. (2000). Sayıların Gizemi. (2. Baskı). İstanbul: Kabalcı.
- Tökel, D. A. (2012). Edebiyat Mitolojinin Mitoloji Edebiyatın Neresinde?. Bizim Külliye, S:51, Mart-Nisan-Mayıs, s. 23-29.
- Turan, O.(1979). Türk cihan hâkimiyeti mefkuresi tarihi. İstanbul: Nakışlar.
- Ursula K. Le Guin (2002). "Çocuk ve Gölge". Kadınlar, Rüyalara, Ejderhalar. (Haz. Deniz Erksan, Bülent Somay, Müge Gürsoy Sökmen).(2. baskı). İstanbul: Metis.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. baskı). İstanbul: Seçkin.
- Yund, K. (1960). Türkiye'de hıdırellez, Türk Folklor Araştırmaları, 6 (130), 2139-2145.

13. BİLSEM sınıf öğretmenliği çerçeve programının yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmesi

Abdulkadir SAĞLAM¹

Ömer ERBASAN²

Serkan ÇİFTÇİ³

APA: Sağlam, A. & Erbasan, Ö. & Çiftçi, S. (2022). BİLSEM sınıf öğretmenliği çerçeve programının yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 193-205. DOI: 10.29000/rumelide.1164058.

Öz

Araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hazırlanan, BİLSEM Destek Eğitim gruplarında öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere yayınlanan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı” kazanımlarının yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda kitapta yer alan yaratıcı düşünme becerilerine hangi oranda yer verildiği ve bu becerilerin kitaptaki modüller içindeki dağılımı incelenmiştir. Araştırmada, doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi tercih edilmiştir. İncelenen kitap Destek-1 ve Destek-2 olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda Destek-1 bölümünde bulunan 90 kazanımın 21’inin (%23.3), Destek-2 bölümünde bulunan 100 kazanımın 23’ünün (%23) yaratıcı düşünme becerisi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kitapta yer alan kazanımların özel yetenekli öğrencilerin problem çözme, üst düzey yaratıcı düşünme ve yaratıcı fikirlerini özgün ürünler tasarlayarak ortaya koyma gibi özelliklerinin desteklenmesi üzerinde yoğunlaştığı ancak sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca kitapta yaratıcı düşünmeyle ilişkili kazanımların kitabın hem Destek-1 bölümünde hem de Destek-2 bölümünde “Düşünme Becerileri Modülü”nde yer aldığı görülmüştür. “Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü”nde ise hem Destek-1 bölümünde hem de Destek-2 bölümünde çok az sayıda kazanım yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilmiştir. Araştırma sonucunda özel yetenekliler için hazırlanan program ve kitaplarda yaratıcı düşünme becerileri bağlamındaki kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği, modüllerde de yaratıcı düşünme bağlamındaki kazanım sayılarının artırılması ve bu kazanımlar doğrultusunda etkinliklerin planlanması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı düşünme, özel yetenekli öğrenciler, ders kitabı, BİLSEM

Evaluation of BILSEM primary classroom teaching framework curriculum in the context of creative thinking skills

Abstract

The aim of the study is to evaluate the achievements of the "Support Education Area Supplementary Course Material Book" prepared by the Ministry of National Education General Directorate of Special

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Van, Türkiye), saglam6888@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3023-5751 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164058]

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Afyonkarahisar, Türkiye), omererbasan20@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7852-2747

3 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Van, Türkiye), serkanciftci65@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0949-1267

Education and Guidance Services and published to be applied primarily by classroom teachers in BILSEM Support Education groups in the context of creative thinking. In accordance with this purpose, the extent to which the creative thinking skills in the book are included and the distribution of these skills within the modules in the book are examined. In the research, the document review model has been used. In the analysis of the data, the content analysis method has been preferred. The book examined consists of 2 sections: Support-1 and Support-2. As a result of the research, it has been determined that 21 of the 90 achievements found in the Support-1 section (23.3%) and 23 of the 100 achievements found in the Support-2 section (23%) were related to creative thinking skills. It has been seen that the achievements in the book focused on supporting the characteristics of gifted students such as problem solving, high-level creative thinking and putting forward their creative ideas by designing original products, but they were insufficient in number. In addition, it has been seen that the achievements related to creative thinking were included in both the Support-1 section and the Support-2 section of the book in the "Thinking Skills Module". In the "Technology, Design, Innovation and Entrepreneurship Module", very few achievements in both the Support-1 section and the Support-2 section could be associated with creative thinking skills. As a result of the research, it can be suggested that the achievements in the context of creative thinking skills should be given more space in the programs and books prepared for the gifted and that the number of achievements in the context of creative thinking should be increased in the modules and activities should be planned in line with these achievements.

Keywords: Creative thinking, gifted students, textbook, BILSEM

Giriş

Bilgi çağında bilgi üreten, eleştirel düşünen, soru soran, yaratıcı düşünen insanların yetiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu durum eğitimde yeni beklentilerin doğmasına neden olmuştur. Günümüzde eğitimin en önemli hedefi değişen ve gelişen koşullara uyum sağlayabilen, esnek, özgün ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmektir.

Yaratıcı düşünme, özgün ve yeni ürünler ortaya çıkarabilmeyi, problemlere yeni çözümler bulabilmeyi ve sentez yapabilmeyi sağlayan önemli bir düşünme biçimidir. Yaratıcılık eleştirel bakıp yeni önerilerde bulunmaktır. Aynı zamanda farklı olmak, yeni, özgün, sıra dışı olmak, sorunu görmek ve farklı çözümlerden yeni sonuçlar çıkarmaktır (Emir, 2001; Emir ve Bahar, 2003; Gök ve Erdoğan, 2011).

Yaratıcı düşünme, alanyazında üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak belirtilmektedir. Maier (1937; aktaran Bıçakçı ve Baloğlu, 2018), üst düzey düşünmeyi öğrenilmiş ve tekrarlayan davranışlar yerine anlamlı ve üretken davranışlar sergilemek olarak belirtmiştir. Bu açıklama ile yaratıcılık ve diğer tüm üst düzey düşünme becerilerinin "yüksek" olarak derecelendirilebilmesi ve "iyi düşünme" olarak adlandırılabilmesi için kişide bir anlamlandırma eyleminin gerçekleşmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Brookhart, 2010). Sternberg'e (1984) göre yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkışında; anlama, hafıza, biliş, eleştirel düşünme, karar verme, değerlendirme ve farklı düşünme gibi birçok zihinsel süreç, işlem ve ürün bir araya gelmektedir. Günlük yaşamda bu üst düzey yaratıcı düşünme becerisini anlamlandırılan ve eyleme dönüştürenlerin başında da özel yetenekli bireyler gelmektedir.

Özel yeteneklilerin en temel özelliklerinden biri yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiş olmalarıdır (Sak, 2020). Renzulli (2005) yaratıcılığı, üstün zekânın gerekli bir unsuru olduğunu savunmuştur. Yaratıcılık, var olan bilgiler arasındaki ilişkileri kullanarak yeni bilgiler üretir. Yaratıcı

düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmese de birbirinin yerine geçebilen iki kavram gibi görünmektedir. Yaratıcı düşünme esas olarak sadece zihinsel aktivite kaynaklı iken, yaratıcılık hem zihinsel aktiviteye hem de performansa dayalı aktivitelerden oluşur (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcılık, var olan kalıpların dışına çıkmayı içerir. Yaratıcılık; kişiden kişiye farklılık gösteren bir özelliktir (Runco, 1996; Karataş ve Özcan, 2010) ve kişinin eğitim ortamı, sosyo-kültürel çevresi, ailesi ve akran çevresi gibi etmenler yaratıcılığı etkileyebilir. Bazı araştırmacılar yaratıcılığı zekânın bir parçası olarak görürken, bazıları da zekâyı yaratıcılığın bir parçası olarak görmektedir. Yaratıcılık ve zekâ arasında var olan ilişki genellikle eşik kuramı ile açıklanır (Torrance, 1962; Sak, 2020). Eşik kuramına göre, bir kişinin yaratıcı olabilmesi için belirli bir zekâ düzeyine sahip olması gerekir. Bazı bilimsel araştırmalarda yaratıcılık eşığının 120 IQ olduğu belirtilmiştir. Özel yeteneklilerin IQ değeri de genel olarak 130 ve üzeri olarak kabul edilmektedir (Ataman, Dağhoğlu ve Şahin, 2014).

Marland Raporu (1972) özel yetenekli insanları genel zihinsel veya akademik beceri, yaratıcılık veya üretici düşünme yeteneği, liderlik potansiyeli, görsel veya sahne sanatları yeteneği ve psikomotor yetenekler açısından üst seviyede çalışan veya çalışabilecek kişiler olarak tanımlar. Renzulli (1978) ise bir kişinin özel yetenekli olarak tanımlanabilmesi için genel veya özel yeteneklerin, motivasyonun ve ortalamanın üzerinde yaratıcılığın kesişim noktasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun eğitimler alması ve bu yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılması esastır. Türkiye’de belli sınavlardan/testlerden geçerek özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin destek eğitim aldıkları kurumların başında Bilim ve Sanat Merkezleri gelmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM), özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmelerini, yeteneklerini geliştirip en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla kurulmuş destek eğitimi veren bağımsız bir özel eğitim kurumudur. Bu eğitim kurumları özgün proje, ürün ve üretimleri hayata geçirmek için proje bazlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış, öğrencilerin yeteneklerine uygun eğitim programları uygulamakta ve eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. BİLSEM’e kabul edilen öğrenciler sırasıyla uyum, destek eğitim, bireysel yeteneklerin fark edilmesi, özel yeteneklerin geliştirilmesi ile proje üretimi ve yönetimi programlarından geçerler. Programlar geliştirilirken üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan etkinliklerin uygulanmasını içerir. Ayrıca BİLSEM’de yürütülen tüm faaliyetlerin merkezinde üretim ve proje geliştirme hedefi yer almaktadır (MEB, 2019).

Bu programlardan biri olan Destek Eğitim Programı, uyum programını tamamlayan genel yetenek öğrencilerinin kazanması gereken temel becerilerin tüm disiplinlerle ilişkilendirilmesine dayanmaktadır (MEB, 2019). Destek eğitim programı BİLSEM’de 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için iki akademik yılı kapsar; 4. sınıfta BİLSEM’e kayıt yaptıran öğrenciler için bir akademik yıl geçerlidir. Program kendi içerisinde de Destek-1 ve Destek-2 şeklinde bölümlere ayrılır. 2. ve 3. sınıfta genel yetenek alanından BİLSEM’i kazanan öğrenciler ilk eğitim öğretim yılında Destek-1, ikinci eğitim öğretim yılında ise Destek-2 olarak adlandırılırlar. 4.sınıfta genel yetenek alanından BİLSEM’i kazanan öğrenci ise doğrudan Destek-2 olarak adlandırılır ve bu programın etkinlikleri uygulanır. Destek-1 programı öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Yine Destek-2 programında da hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri görev alabilmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme stratejilerini kullanan destek eğitim kurumlarıdır (Güçin, 2014). Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi açısından öğrencileri gruplar halinde öğrenmeye teşvik edebilir.

Bireyselleştirilmiş öğrenme yöntemleri veya bağımsız öğrenme fırsatları oluşturulabilir (Tomlinson, 2001).

Bu merkezlerde kullanılan programlarda disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak modüler bir yapıda hazırlanmış ve çocuk merkezli bir öğrenme yaklaşımı uygulanmaktadır. Programlar hazırlanırken bireysel öğrenme ilkeleri esas alınmış, öğretmenlere lider ve rehber rolü verilmiştir. Ayrıca bu programlar, öğrencilere herhangi bir disiplinde derin veya ileri düzeyde beceri, bilgi, tutum ve davranışlar kazandırmayı, problem çözebilen, üretken, yaparak ve yaşayarak, soru sorarak ve araştırarak öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda yönetmelikler de, öğretmenlere bir eğitim-öğretim planı hazırlama ve bu alanla ilgili kazanımlar için gerekli etkinlikleri belirleme görevini tanımlamaktadır (MEB, 2019). Bu kurumlarda çalışan öğretmenlere kılavuzluk etmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne çerçeve plan olarak da uygulanan yardımcı dokümanlar hazırlanmıştır. Bu yardımcı dokümanlar esnek olup BİLSEM’de çalışan öğretmenlere rehberlik etmektedir. Öğretmenler bu kaynakları temel alarak özel yetenekli öğrencilerin faydasına olabilecek, onların potansiyellerini daha üst seviyelere çıkarabilecek etkinlikler de gerçekleştirebilirler. Bu sayede özel yetenekli öğrencilerin sorgulama, eleştirme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

Yaratıcı düşünceyi geliştiren eğitim çalışmaları, bu eğitimin amacına ulaşmasında en önemli destekleyici unsurlardan biridir (Tok, 2008). Bu nedenle eğitim araştırmalarında kişilerin yaratıcı düşüncelerinin belirlenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve buna göre eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi önemlidir. Ayrıca yaratıcı düşünme ve özel yetenekliler üzerinde çalışmış kişilerin bilgilerini güncellemek, paydaşlara konuya ilişkin genel bir bakış açısı kazandırmak ve fikir vermek gibi hedefler, araştırmanın literatüre katkısının önemini artırmaktadır.

Çalışmanın amacı

Çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hazırlanan BİLSEM Destek Eğitim gruplarında öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere 2022 yılının Mart ayında yayınlanan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı” kazanımlarının yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilmesidir.

Çalışmada bu ana amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabında yer alan kazanımlarda yaratıcı düşünme becerilerine hangi oranda yer verilmektedir?
2. Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabındaki kazanımlarda yer verilen yaratıcı düşünme becerilerinin modüller içindeki dağılımı ne şekildedir?

Yöntem

Çalışma nitel yöntemle desenlenmiş bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Doküman incelemesi, incelemeye konu olan olgu veya durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Doküman incelemesi, mevcut veya yeni materyali kullanma yöntemidir (Scott ve Morrison, 2005). Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyaç duyduğu verileri gözlem ve

sorgulama yapmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Doküman analizi sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır ve önemli bir bilgi kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce BİLSEM eğitim programlarında kullanılmak üzere öncelikle BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerince kullanılacak olan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı” doküman olarak incelenmiştir.

İncelenen dokümanlar

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce BİLSEM eğitim programlarında kullanılmak üzere 28.03.2022 tarihinde etkinlik kitapları yayınlanmıştır. BİLSEM’lere özgü olarak "Bilişim Teknolojileri, Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Fen Bilimleri, Fizik, Görsel Sanatlar, İlköğretim Matematik, İngilizce, Müzik, Kimya, Lise Matematik, Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilimler, Tarih, Teknoloji Tasarım, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı" olmak üzere 19 farklı alanda hazırlanan yardımcı ders materyalleri etkinlik temelli olarak geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yayınlanan kitaplar arasında yer alan ve öncelikle BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerince kullanılacak olan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı” incelenmiştir. Kitap 425 sayfadan oluşmakta ve Destek-1 ve Destek-2 şeklinde ayrılmaktadır. Kitabın ilk 190 sayfası Destek-1, geri kalan kısmı ise Destek-2 programı şeklinde yapılandırılmıştır. Hem Destek-1 kitabı hem de Destek-2 kitabı modüller olarak biçimlendirilmiş olup her iki kitapta da (1) Karakter Eğitimi Modülü, (2) Düşünme Becerileri Modülü, (3) Bilimsel Araştırma Modülü ile (4) Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü olmak üzere dörder modül yer almaktadır. Destek-1 ve Destek-2 kitapları, modüller altında yer alan temalar ve etkinlikler bağlamında farklılık göstermektedir. Her iki kitapta da modüllerin ilk sayfasında o modülün başlığı ile ilgili bilimsel kaynaklara dayandırılarak yaklaşık bir sayfa kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Aynı durumun modüllerin altında yer alan temalar için de geçerli olduğu görülmektedir. Destek Eğitim Alanı Yardımcı Kitabı özel yetenekliler alanında çalışan akademisyen, öğretmen, alan uzmanı ve program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanmıştır.

Veri analiz yöntemi

Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak incelenen kitabın her bir bölümündeki modüller incelenmiştir. Daha sonra bu modüller altındaki etkinliklerde yer alan kazanımlar listelenmiştir. Listelenen kazanımlardan aynı olup da tekrar eden kazanımlar listeden çıkarılmıştır. Kazanımlardan yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilenler alan uzmanlarınca belirlenmiştir. Çalışmada yer alan kazanımların yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilmesi program geliştirme uzmanı olan 1 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi, sınıf eğitiminde doktora mezunu 2 uzman ve özel yetenekliler alanında yayınlanmış çalışmalarını olan bir doktora öğrencisi tarafından yapılmıştır. Daha sonra uzmanların değerlendirmeleri neticesinde oluşan kazanım tabloları üzerinde uzlaşa sağlanıncaya kadar analizler devam etmiştir. Her bir programa ait etkinliklerde kazandırılması önerilen kazanımlar modüllere göre sınıflandırılmış ve kullanım yüzdeleri belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilen kazanımların modüller içerisindeki dağılımı verilerek analizler neticelendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen Destek Eğitim Alanı Yardımcı Materyali Kitabı'na yönelik ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İlk önce kitabın modüllerinin, etkinlik ve kazanım sayılarının dağılımı verilmiş daha sonra alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Destek-1 ve Destek-2 bölümlerinin modülleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Destek eğitim alanı yardımcı ders materyali kitabının modülleri

Programlar	
Destek 1-Destek 2	
Modüller	Karakter Eğitimi Modülü
	Düşünme Becerileri Modülü
	Bilimsel Araştırma Modülü
	Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü

Tablo 1'e bakıldığında hem Destek-1 bölümünün hem de Destek-2 bölümünün Karakter Eğitimi, Düşünme Becerileri, Bilimsel Araştırma ile Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü olmak üzere dörder modülden oluştuğu görülmektedir.

İncelenen Destek Eğitim Alanı Yardımcı Materyali Kitabı'nın etkinlik ve kazanım sayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Destek eğitim alanı yardımcı ders materyali kitabının etkinlik ve kazanım dağılımı

Modüller	Destek 1		Destek 2	
	Etkinlik Sayısı	Kazanım Sayısı	Etkinlik Sayısı	Kazanım Sayısı
Karakter Eğitimi Modülü	11	38	13	31
Düşünme Becerileri Modülü	8	22	11	31
Bilimsel Araştırma Modülü	8	18	8	26
Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü	5	12	4	12
TOPLAM	32	90	36	100

Tablo 2'ye bakıldığında kitabın Destek-1 bölümünde karakter eğitimi modülünde 11, düşünme becerileri modülünde 8, bilimsel araştırma modülünde 8 ve teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modülünde 5 olmak üzere toplam 32 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Yine kazanım sayılarında da Destek-1 bölümünde karakter eğitimi modülünde 38, düşünme becerileri modülünde 23, bilimsel araştırma modülünde 18 ve teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modülünde 12 olmak üzere toplam 90 farklı kazanım olduğu görülmektedir.

Destek-2 bölümünde karakter eğitimi modülünde 13, düşünme becerileri modülünde 11, bilimsel araştırma modülünde 8 ve teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modülünde 4 olmak üzere toplam 36 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Yine kazanım sayılarında da Destek-2 bölümünde karakter eğitimi modülünde 31, düşünme becerileri modülünde 31, bilimsel araştırma modülünde 26 ve

teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modulünde 12 olmak üzere toplam 100 farklı kazanım olduğu bilgisi Tablo 2’de yer almaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın birinci alt problemini “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabında yer alan kazanımlarda yaratıcı düşünme becerilerine yer verilme durumu nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda kitabın Destek-1 ve Destek-2 bölümlerinde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımlar ortaya konulmuştur.

Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı Destek-1 ve Destek-2 de yer alan yaratıcı düşünme bağlamındaki kazanımların toplam kazanımlar içindeki oranı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Destek eğitim alanı yardımcı ders materyali kitabı destek-1 ve destek-2 bölümlerinde yer alan yaratıcı düşünme bağlamındaki kazanımların toplam kazanımlar içindeki oranı

	Destek-1		Destek-2	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Yaratıcı düşünme bağlamındaki kazanım sayısı	21	23,3	23	23
Toplam kazanım sayısı	90		100	

Tablo 3 incelendiğinde Destek-1 bölümünde yaratıcı düşünme bağlamındaki kazanım sayısının 21, toplam kazanım sayısının ise 90 olduğu; bu bölümdeki yaratıcı düşünme becerisi bağlamındaki kazanım sayısının toplam kazanım sayısına oranının ise 23,3 olduğu görülmektedir. Yine Destek-2 bölümünün yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilebilecek olan kazanım sayısının 23, toplam kazanım sayısının 100 ve yaratıcı düşünme becerisi bağlamındaki kazanım sayısının toplam kazanım sayısına oranının ise % 23 olduğu görülmektedir.

Destek-1 bölümünde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Destek eğitim alanı yardımcı ders materyali kitabı destek-1 bölümünde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımlar

Kazanım
1 Verilen problem durumuna yönelik çözüm önerileri geliştirir.
2 Geliştirilen çözüm önerisine yönelik özgün ürün tasarlar.
3 Fen, matematik, teknoloji, mühendislik ve sanat alanları ile ilişkilendirerek bir ürün tasarlar.
4 Astronomi çalışmalarının önemini yansıtan özgün ürün tasarlar.
5 Astronomi alanında kullanılabilecek bir ürün tasarlar.
6 Yaratıcı düşünmenin boyutlarını tanıır.
7 Okuduğu veya dinlediği/izlediği bir metinde yer alan yaratıcı düşünme boyutlarını fark eder.
8 Okuduğu veya dinlediği/izlediği bir metni yaratıcı düşünme boyutları açısından değerlendirir.
9 Yaratıcı düşünmenin önemini fark eder.
10 Çok sayıda, çeşitli ve sıra dışı fikirler üretir.
11 Var olan fikirlerden yola çıkarak yeni fikirler üretir.
12 Yaratıcı düşünmenin boyutlarını uygular.
13 Yaratıcı düşünmenin boyutlarına yönelik özgün ürünler tasarlar.

- 14 Yaratıcı düşünmenin olaylara ve durumlara farklı bakış açısı kazandırdığını fark eder.
- 15 Günlük hayatında yaşadığı sorunlara çözüm önerileri üretir.
- 16 Günlük hayatında yaşadığı sorunlara yönelik diğer insanlarda farkındalık oluşturacak özgün ürünler tasarlar.
- 17 Okuduğu veya dinlediği/izlediği metindeki problemlere çözüm önerileri geliştirir.
- 18 Günlük hayatında yer alan değerlere yönelik özgün ürünler tasarlar.
- 19 Millî ve manevi değerlere ilişkin özgün bir ürün tasarlar.
- 20 Ülkemizin millî değerlerini tanıtmaya yönelik özgün bir ürün tasarlar.
- 21 İstiklal Marşı'nın önemini anlatan farklı türlerde metin yazar.

Tablo 4'e bakıldığında Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı Destek-1 bölümünde yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilebilecek olan 21 farklı kazanımın yer aldığı görülmektedir.

İncelenen kitabın Destek-2 bölümünde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Destek eğitim alanı yardımcı ders materyali kitabı destek-2 bölümünde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımlar

Kazanım	
1	Bilimsel terimlere yönelik özgün ürünler tasarlar.
2	Verilen durumla ilgili özgün ürün tasarlar.
3	Olay, olgu ve kavramlara yönelik deney tasarlar.
4	Düşüncelerini özgün ürünler yoluyla ifade eder.
5	Düşünmeyi geliştirmenin yollarını fark eder.
6	Düşünmenin önemini belirten özgün ürünler tasarlar.
7	Verilen konu ile ilgili özgün bir bilgilendirici metin yazar.
8	Mantıksal ve matematiksel düşünmede farklı stratejiler geliştirir.
9	Verilen problem durumuna tümevarımcı akıl yürütme sürecini uygular.
10	Verilen problem durumuna tümdengelimci akıl yürütme sürecini uygular.
11	Verilen yönergeye uygun örüntüler tasarlar.
12	Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının aşamalarını bilir.
13	Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının aşamalarını uygular.
14	Tasarım odaklı düşünme yaklaşımına uygun imalat yöntemlerini uygular.
15	Tasarım odaklı düşünme aşamalarını kullanarak özgün bir ürün geliştirir.
16	Çocuk Hakları Sözleşme maddelerine yönelik diğer çocuklarda farkındalık oluşturmak amacıyla özgün ürünler tasarlar.
17	Çocuk haklarına yönelik toplumda farkındalık oluşturacak özgün ürünler tasarlar.
18	Millî Mücadele Dönemi ve Atatürkçülük ile ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtan özgün bir ürün ortaya koyar.
19	Günlük hayatında karşılaştığı problem durumlarına Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları doğrultusunda çözüm önerileri geliştirir.
20	Etik dışı durumlarda ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm önerileri getirir.
21	Etik değerlerin önemine yönelik özgün ürünler tasarlar.

- 22 Girişimcilik becerisinin özelliklerine yönelik özgün tasarımlar yapar.
23 Girişimcilik becerilerine ilişkin verilen problem durumuna yönelik çözüm önerileri geliştirir.

Tablo 5'e bakıldığında Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı Destek-2 bölümünde yaratıcı düşünme becerileri bağlamında değerlendirilebilecek olan 23 farklı kazanımın yer aldığı görülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemini “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabındaki kazanımlarda yer verilen yaratıcı düşünme becerilerinin modüller içindeki dağılımı ne şekildedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda kitabın Destek-1 ve Destek-2 bölümlerinde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımların modüller içindeki dağılımı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Destek eğitim alanı yardımcı ders materyali kitabı destek-1 ve destek-2 bölümlerinde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımların modüller içindeki dağılımı

	Destek-1		Destek-2	
	Yaratıcı Düşünme Bağlamındaki Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım Sayısı	Yaratıcı Düşünme Bağlamındaki Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım Sayısı
Karakter Eğitimi Modülü	3	38	6	31
Düşünme Becerileri Modülü	12	22	12	31
Bilimsel Araştırma Modülü	5	18	3	26
Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü	1	12	2	12

Tablo 6'ya bakıldığında incelenen Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabının Destek-1 bölümünde yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen 21 kazanımın karakter eğitimi modülünde 3, düşünme becerileri modülünde 12, bilimsel araştırma modülünde 5 ve teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modülünde de 1 şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Kazanımların Destek-2 bölümünde yer alan kazanımların modülleri içindeki dağılımına bakıldığında ise karakter eğitimi modülünde 6, düşünme becerileri modülünde 12, bilimsel araştırma modülünde 3 ve teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modülünde de 2 olmak üzere toplam 23 kazanımın dağılım gösterdiği görülmektedir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Yaratıcı düşünce insan hayatında çok önemli bir yer tutar. İnsanlar hayatlarını düşünerek yönetirler. Etkili düşünmeyi bilmek, insanların yaşamlarını olumlu bir düzeye yükseltmelerine önemli katkı sağlayacaktır. Toplumlara yön verecek kişiler olarak görülen özel yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerinden biri de yaratıcı düşünceleri ve yaratıcılıklarını ürüne dönüştürmeleridir (Sak, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim aldıkları kurumlar olan BİLSEM'lerde de bu öğrencilerin mevcut potansiyellerinin daha üst seviyelere ulaşması adına programlar uygulanmaktadır.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan BİLSEM Destek Eğitim gruplarında öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere 2022 yılının Mart ayında yayınlanan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı” kazanımları yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilmesi nitel araştırma desenlerinden doküman analizi ile irdelenmiştir.

Çalışmada ele alınan Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı Destek-1 ve Destek-2 programlarına göre modüller şeklinde yapılandırılmış iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölümde de karakter eğitimi, düşünme becerileri, bilimsel araştırma ile teknoloji, tasarım, inovasyon ve girişimcilik modülleri olmak üzere dörder modül yer almakta olduğu görülmüştür. Bu modüllerin içerisinde ise alt temalar ve etkinliklerin bulunmaktadır. Destek-1 bölümünde 32 etkinlik ve bu etkinliklerle ilişkili 90 farklı kazanımın yer aldığı bulgulanmıştır. Yine Destek-2 bölümünde de 36 etkinlikle ilişkili olan toplam 100 farklı kazanımın yer aldığı araştırmada ortaya çıkmıştır.

İncelenen kitabın yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilebilecek olan kazanım sayısına bakıldığında ise Destek-1 bölümünde 21 kazanımın yer aldığı ve bu rakamın Destek-1 bölümünde yer alan toplam kazanımların %23,3'üne denk geldiği tespit edilmiştir. Yine kitabın Destek-2 bölümünde de yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilebilecek olan 23 kazanımın yer aldığı, bu kazanımların Destek-2 bölümünde yer alan toplam kazanımın %23'ünü oluşturduğu görülmüştür.

Kitabın bölümlerinde yer alan kazanımların sıklıkla “..... ile ilgili özgün ürün tasarlar”, “ problemine ilişkin çözüm önerileri geliştirir” ve “ ilişkin yeni özgün fikirler ortaya koyar” şeklinde yer aldığı bulgulanmıştır. Bu anlamda kazanımların özel yetenekli öğrencilerin problem çözme, üst düzey yaratıcı düşünme ve yaratıcı fikirlerini özgün ürünler tasarlayarak ortaya koyma gibi özelliklerinin (Clark, 2015; Şahin, 2018; Sağlam, Baş ve Akyol, 2020; Akdağ, Köksal ve Ertekin, 2017) desteklenmesi üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda (Bapoğlu, 2010; Hlasny, 2008; Sıdar, 2011; Mohamed, Maker ve Lubart, 2012) özel yetenekli öğrencilerin var olan yaratıcılık becerilerinin daha üst seviyelere çıkarılması adına yaratıcı becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu anlamda çalışmada incelenen Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı'nda yer verilen yaratıcı düşünme becerileri bağlamındaki kazanımların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Yine Akkaş (2013) da BİLSEM'lerde uygulanmakta olan Uyum ve Destek programı etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerini olumlu anlamda etkilediği sonuçlarına ulaşarak bu çalışmada incelenen kitabın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirme anlamında daha fazla kazanıma yer verilmesi gerektiği bulgusunu desteklemektedir. Bütün (2017) de çalışmasında özel yetenekli öğrencilere uygulanan eğitim programlarının onların yaratıcı düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşarak özel yetenekli öğrencilere uygulanan programlarda yaratıcı düşünme ve yaratıcılık becerilerine daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgusu yapmıştır. Yuvacı ve Dağlıoğlu (2016), Köksal, Göğsu ve Kılıç (2017) ve Köksal, Göğsu ve Akkaya (2017) çalışmalarında bu çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte özel yeteneklilerin gelişimi açısından yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere ve kazanımlara programlarda daha fazla yer ayrılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabındaki kazanımlarda yer verilen yaratıcı düşünme becerilerinin modüller içindeki dağılımının ne şekilde olduğu da değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kitapta yaratıcı düşünme bağlamında yer verilen kazanımların kitabın hem

Destek-1 bölümünde hem de Destek-2 bölümünde “Düşünme Becerileri Modülü”nde yer aldığı görülmüştür. Destek-1 bölümünde ikinci sırada en fazla kazanıma yer verilen modülün “Bilimsel Araştırma Modülü” olduğu görülmekte iken; Destek-2 bölümünde ikinci sırada en fazla kazanıma yer verilen modülün “Karakter Eğitimi Modülü” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. “Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modülü”nde hem Destek-1 bölümünde hem de Destek-2 bölümünde çok az sayıda kazanım yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilmiştir. Bu nedenle kitapta özellikle Karakter Eğitimi, Bilimsel Araştırma ile Teknoloji, Tasarım, İnovasyon ve Girişimcilik Modüllerinde yaratıcı düşünmeyle ilgili kazanım sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Çok sayıda araştırmada (Akkaş, 2013; Bütün, 2017; Hlasny, 2008) özel yetenekli öğrenciler için etkinliklerin yaratıcılık becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan BİLSEM Destek Eğitim gruplarında öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere 2022 yılının Mart ayında yayınlanan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı” kazanımları yaratıcı düşünme bağlamında değerlendirilmesinin yapıldığı bu çalışmada kazanımların hem Destek-1 programı için hem de Destek-2 programı için oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca var olan kazanımların Düşünme Becerileri Modülünde yoğunlaştığı, diğer modüllerde yaratıcı düşünme becerisine neredeyse hiç yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler, özellikle özel yetenekli öğrenciler için daha fazla öğrenme fırsatı yaratmalıdır. Öğrencilere yaratıcılığı teşvik etmenin yollarını bulmalıdır. Özel yetenekli öğretmenlerin ve onlar için hazırlanan etkinliklerin eğitim programlarını değiştirebilmeleri ve geliştirebilmeleri için yaratıcı olmaları gerekmektedir (Rejskind, 2000; aktaran Midilli, 2019). Bu konuda eğitimcilerin belirli sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Kişisel gelişim süreci, hedeflerin belirlenmesinde önemlidir. Eğitim planlanırken özel yetenekli öğrencilerin potansiyeli göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece beceriler ile öğretim hizmeti arasında bir paralellik kurulur. Bu, öğrencilere potansiyellerini kullanma ve geliştirme fırsatı verir (Kontaş, 2015).

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öncelikle BİLSEM’lerdeki sınıf öğretmenlerince çerçeve program olarak kullanılmakta olan “Destek Eğitim Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı”nda yaratıcı düşünme becerileri bağlamındaki kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği, zengin bir eğitim ortamı hazırlayıp bu ortamda bütün çocukların kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bireysel ve grup etkinlikleri yoluyla üst düzey düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiği ve modüllerde de yaratıcı düşünme bağlamındaki kazanım sayılarının artırılması ve bu kazanımlar doğrultusunda etkinliklerin planlanması gerektiği önerilerinde bulunulabilir. Yine araştırmacılar için de özel yeteneklilerin yaratıcılıklarının ya da diğer üst düzey düşünme becerilerinin akranlarıyla benzeşen ya da farklılaşan yönleri ortaya koymak amacıyla karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebileceği, BİLSEM Yardımcı Ders Materyali kitaplarının farklı branşlarda eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık gibi farklı değişkenlerle araştırmalarının yapılabileceği önerileri getirilebilir.

Kaynakça

- Akdağ, E. M., Köksal, M. S. ve Ertekin, P. (2017). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmede zihinsel risk alma davranışlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 16-25.
- Akkaş, E. (2013). Bilim ve sanat merkezlerindeki uyum ve destek eğitimi programlarının üstün yeteneklilerde yaratıcılığa etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1 (2), 108-116.

- Ataman, A., Dağlıoğlu, E. & Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ataman, A. (Ed.). Vize Yayıncılık.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve norma çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Bıçakcı, M. & Baloğlu, M. (2018). Türkiye’de özel yeteneklilerle yapılan araştırmalarda yaratıcılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 327-343. DOI: 10.17679/inuefd.481895.
- Brookhart, S. (2010). *How to assess higher order thinking skills in your classroom*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Bütün, Ö. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik programın etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek*. (Fatih Kaya ve Üzeyir Uğurlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 111-122.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Güçin, G. (2014). *Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hlasny, J. G. (2008). *Creativity: a comprasion of the gifted students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University, USA.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Köksal, M. S., Göğsu, D. & Kılıç, O. (2017). Türkiye’de özel yeteneklilerin gelişimi hangi özellikler açısından sağlanmalı? Bir paydaşlar görüşü çalışması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 2-18.
- Köksal, M.S., Göğsu, D. & Akkaya, G. (2017). Türkiye’de özel yeteneklilere neyi, nasıl öğretmeli ve nasıl değerlendirmeli?: Bir paydaşlar görüşü çalışması. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(9), 190-203.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education. 2 vols* (Government Documents, Y4.L 11/2: G36). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- MEB, (2019). MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi. 14.04.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sitesinden alınmıştır.
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi.
- Mohamed, A., Maker, C. J. & Lubart, T. (2012). Exploring the domain specificity of creativity in children: the relationship between a non-verbal creative production test and creative problem-solving activities. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2(2), 84-101.

- Rejskind, G. (2000). TAG teachers: only the creative need apply. *Roeper Review*, 22(3), 153-157.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. doi:10.1177/003172171109200821.
- Renzulli, J. S. (2005). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2.nd ed., pp. 266-279). New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. (1996). Personel creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child Development*, 72.
- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Vizetek.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi.
- Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? Implications of a triarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Researcher*, 13, 5-15.
- Şahin, F. (2018). *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimi* (Edt.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tomlinson, C.A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look?. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslar arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3874-3915. DOI: 10.26466/opus.662721.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2016). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların yaratıcılıklarını desteklemede öğretmene düşen görevler ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(1), 39-61.

14. Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları¹**Şeyma ÇELİK²****Bahar DOĞAN KAHTALI³**

APA: Çelik, Ş. & Doğan Kahtalı, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 206-223. DOI: 10.29000/rumelide.1164066.

Öz

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerine yönelik algılarını öğrenciler tarafından üretilen metaforlarla tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısında yer alan bir ilin merkez ilçesinde üç ortaokulda yürütülmüştür. Çalışma grubu olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabaka örnekleme ile saptanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 500 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış anket formu aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Her bir kök değer için ortak kodlar ve kategoriler oluşturulmuş, ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin en fazla metafor ürettikleri değer dostluk; kavram yanılgılarının en fazla olduğu, metafor üretmekte en fazla problem yaşadıkları değer öz denetim değeri olmuştur. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin algılarının genel anlamda olumlu olduğu ancak bir kısmının adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik değerlerine ilişkin olumsuz algılarının olduğu ve soyut kavramları açıklamada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, kök değerler, metafor

Metaphorical perceptions of secondary school students about root values**Abstract**

This study aims to determine secondary school students' perceptions of the root values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, love, respect, responsibility, patriotism and benevolence, with metaphors produced by students. For this purpose, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the data collection and interpretation process. The research was carried out in three secondary schools in the central district of a province located in the west of the Eastern Anatolia Region in the 2019-2020 academic year. The study group was determined by stratum sampling, one of the probability-based sampling methods. The study group

¹ Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ABD (Malatya, Türkiye), seymacelik043@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6970-520X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164066]

³ Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Malatya, Türkiye), bahar.dogan@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6184-2306

of the research consists of a total of 500 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of secondary school. The research data were obtained through a semi-structured questionnaire containing open-ended questions prepared by the researcher. Content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the process of analyzing and interpreting the data collected in the research. Common codes and categories were created for each root value, and the findings were interpreted. According to the findings obtained from the research, the value that secondary school students produced the most metaphors was friendship; The value in which they had the most misconceptions and had the most problems in producing metaphors was the value of self-control.

Keywords: Values education, root values, metaphor

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada teknolojik alandaki yenilikler, kültürler arası etkileşimin daha yoğun ve hızlı olması ulusların değer algılarını da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu değişimin sistemli, planlı ve istendik yönde olması için eğitim sistemlerinde çeşitli düzenlemeler ve yenilikler yapılmaktadır. Bu yeniliklerden biri de 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarında yapılan değişikliklerle programlara eklenmiş olan değerler eğitimi kavramıdır.

Değerler, bireylerin başka bireylerin, toplumsal olguların ve şeylerin değerini ölçmede kullandıkları ölçütlerdir. İyi, kötü, doğru, yanlış, güzel, çirkin şeklindeki değerlendirmeler değerlerin kılavuzluğunda yapılmaktadır (Ulusoy ve Aslan, 2019). Değerler kişiler arasındaki iletişim ve etkileşimi dolayısıyla da toplumun yapısını ve işleyişini etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. Fichter'a (1990/2006) göre bireylerin bağlı buldukları toplumun ideal düşünme ve davranma yollarını belirleyen değerler, bireylere toplumda sosyal olarak kabul gören davranışların şemasını gösterirler ve böylece bireylerin sosyal rolleri seçmesinde ve bu rolleri gerçekleştirmesinde onlara rehberlik ederler. Değerler bu yönüyle toplumda sosyal kontrolü sağlamaktadır.

Toplumlar sahip oldukları değerleri korumak, gelecek nesillere aktarmak suretiyle toplumsal devamlılığı sağlama amacı güderler. Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi, içerisinde barındırdığı bireylerin gelişimini desteklemesi için değerlerin aktarımına, sahip olduğu değerlerin o toplumda yaşayan bireylerce benimsenmesine başka bir ifadeyle değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, 2014).

Değer eğitimi bütün eğitimin nihai amacı ve ruhu olmakla birlikte müfredattan ayrı bir öğrenme alanı olarak görülmemeli ve bu bakımdan okullar ve öğretmenler değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası olarak görmelidir. Kazandırılması hedeflenen değerlerin anlamlı ve kalıcı olması için değerler kazanımların içerik boyutu ile ilişkilendirilerek ve konu anlatımından çok; akıl yürütme, araştırma, sorgulama, bağlantı kurma, yorum yapma, değerlendirme gibi becerilerini kullanabilecekleri çalışmalarla aktarılmalıdır. Değerlerin aktarılması sadece sınıf veya okul ortamı ile sınırlı kalmamalı, okul- aile iş birliğinin de sağlanması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Mevcut öğretim programlarını da kapsayan geniş bir literatür taraması yapılarak öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler on ana başlık altında toplanmış ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir (MEB, 2017).

Eğitimin her alanında olduğu gibi değerler eğitimi konusunda da eksiklikleri belirlemek, yeni yöntemler ve hedefler ortaya koymak için öğrencilerden dönüt almak oldukça önemlidir. Okullarda yapılan değer eğitiminin sonuçlarını tespit etmek, öğrencilerin değer algısını fark edip buna göre eksiklikleri gidermek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Değer kavramı soyut bir kavram olduğu için öğrencilerin algılarını tespit etmek amacıyla çeşitli somutlamalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin değer algılarını betimlemede etkili olan araçlardan biri de metaforlardır.

Bir kavramın bireyde oluşturduğu etiket, anlam ya da kavramsal ifade olarak tanımlanan metafor kavramı bir görme ve anlama sürecidir. Kavramlara yönelik derinliği ve deneyimleri ifade etmesi bakımından bireylerin bir kavramı başka bir kavramla açıklamasından daha güçlü ve önemli bir zihinsel üretilimdir (Eraslan, 2011). Metaforlar, bireylerin durumları ve olayları algılama yollarını etkilediğinden gerçekleri yeniden tanımlamak ve birtakım problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmada kullanılmaktadır (Goldstein, 2005). Kısacası metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermeye yarayan araçlardır (Girmen, 2007).

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış öğretim programlarında yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerine ilişkin algılarını tespit etmektedir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin kök değerlerle ilgili sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayış geliştirilemeyen olgulara odaklanan bir yaklaşımdır. Bireylere tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Evren ve örneklem

Araştırma Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ilin merkez ilçelerinin birinde yer alan üç ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabaka örnekleme ile saptanmıştır.

Araştırmada ortaokul 5-8. sınıflarda okuyan öğrenciler benzeşik bir grup olarak ve her sınıf düzeyi evrenin alt tabakaları olarak düşünüldüğü için her tabakadan belirli sayıda öğrenci seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu	Cinsiyet	f
5. Sınıf	Kız	51
	Erkek	57
	Toplam	108
6. Sınıf	Kız	61
	Erkek	52
	Toplam	113
7. Sınıf	Kız	76
	Erkek	67
	Toplam	143
8. Sınıf	Kız	78
	Erkek	58
	Toplam	136
TOPLAM		500

Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılacak veriler kök değerlere ilişkin öğrenci algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kök değerlere ilişkin öğrenci metaforları yapılandırılmış formu aracılığıyla elde edilmiştir. Oluşturulan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılarla ilgili kişisel verilere yönelik sorular yer almaktadır. On maddeden oluşan ikinci bölüm ise öğrencilerin kök değerlere yönelik algıları ile ilgilidir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarını belirlemek üzere; *Adalet...gibidir. Çünkü...*, *Dostluk...gibidir. Çünkü...*, *Dürüstlük...gibidir. Çünkü...*, *Öz denetim...gibidir. Çünkü...*, *Sabır...gibidir. Çünkü...*, *Saygı...gibidir. Çünkü...*, *Sevgi...gibidir. Çünkü...*, *Sorumluluk...gibidir. Çünkü...*, *Vatanseverlik...gibidir. Çünkü...*, *Yardımseverlik...gibidir. Çünkü...* soruları öğrencilere yöneltilmiştir.

Formda yer alan 'gibidir' ifadesi ile kavramlara ilişkin metafor oluşturulması, 'çünkü' ifadesi ile de oluşturulan metaforun gerekçelendirilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara kolaylık sağlaması ve örnek teşkil etmesi adına ikinci bölümde araştırmaya konu olan değerlerin dışında farklı kavramlara yönelik örnek metafor cümlelerine de yer verilmiştir. Araştırma formunun görünüş ve kapsam geçerliği için iki alan uzmanından görüş alınarak forma son hâli verilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alınmış ve etik kurul onayının ardından uygulamanın yapılacağı okul yetkilileri uygulama ve uygulama formu ile ilgili bilgilendirilmiştir. Uygulama formu katılımcılara araştırmacı tarafından dağıtılmış ve uygulamanın aynı standartlarda gerçekleşmesi için araştırmacı uygulama öncesinde gerekli açıklamaları yapmıştır. Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamı gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların ilgili metaforları oluşturabilmeleri için herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamakla birlikte bir ders saati içinde katılımcılar formları tamamlayarak teslim etmişlerdir. Öğrenciler tarafından doldurulan formlar birer doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin analizi

Ortaokul öğrencilerinin kök değerlere yönelik geliştirdikleri metaforların analizinde elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu yöntemde temel olarak yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaç çerçevesinde çalışmanın verilerinin analizinde ve yorumlanmasında kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması aşamaları izlenmiştir (Saban, 2009).

Kodlama ve ayıklama: Bu aşamada katılımcılara ait formlar numaralandırılarak her bir kök değer için ayrı kodlama işlemi yapılmıştır. Öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforların listesi yapılmış ve her bir metafora kod verilmiştir. Metaforlar gerekçeleri göz önünde bulundurularak, anlamı en iyi şekilde yansıtacak bir kavram bulunmaya çalışarak kodlanmıştır. Bu aşamada katılımcıların belli bir metaforu net bir şekilde ifade edip etmediği değerlendirilmiştir. Herhangi bir metafor imgesi içermeyen, metafor yerine çeşitli açıklama ve tanımlamaların yapıldığı, çift metafor üretilen, üretilen metaforun gerekçelendirilmediği, metaforun konusu ve kaynağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmayan yanıtlar geçersiz kabul edilmiştir.

Kategorileri geliştirme aşaması: Bu aşamada her bir kök değer için katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ortak özellikler bakımından irdelenerek kategoriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla katılımcıların ürettiği oldukları metaforlar ve gerekçeleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Oluşturulan metaforlar mantıksal dayanakları ve konuları açısından ilişkilendirilerek gruplandırılmış ve metaforlara ait gerekçelerin benzer noktaları göz önüne alınarak metaforlar çeşitli kategorilere ayrılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik, bilimsel bir araştırmaya ait sonuçların inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Saban, 2009). “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 270). Bu doğrultuda araştırmanın veri analizi sürecinde metaforların kodlama, ayıklama ve kategori geliştirme aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öte yandan bulgular bölümünde, katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ait gerekçelerden aynen alıntılara, örneklere yer verilmiştir.

Nitel yaklaşımda araştırmacıların olayları algılama ve yorumlama biçimlerinde farklılıklar olabileceği sebebiyle aynı verilerin farklı araştırmacılar tarafından algılanıp yorumlanmasının güvenilirliği sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu düşünceye paralel olarak katılımcıların ürettiği oldukları metaforların hangi ölçütler doğrultusunda kategoriler haline getirileceğini saptamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcılara ait metaforların listeleri, gerekçeleri ve kavramsal kategorileri uzman tarafından incelenmiş, uzmanın yaptığı eşleştirmelerle araştırmacının oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı ve uzman sürekli görüş alışverişi ve analize dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Çelişkiye düşülen ifadeler tekrar değerlendirilmek suretiyle dağılımın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Adalet değerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan 500 ortaokul öğrencisinden adalet değerine ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir. Çift metafor bulunan, metafora dair gerekçelendirme veya üretilen metaforun konusu ve kaynağı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı 74 yanıt geçersiz kabul edilmiştir. Geçerli bulunan 426 metaforun kaynağı, konusu ve gerekçeleri irdelenerek gruplandırma yapılmış; yakın gerekçelendirmeli metaforlar ortak kategoriler altında toplanmıştır. Çalışmada adalet değerine ilişkin algıların ortaya konduğu on kategori, kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri, öğrencilere ait örnek ifadeler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Adalet Değerine İlişkin Kategoriler

Adalet Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Eşitlik Sağlama	141	%33,09	“Adalet terazi gibidir. Çünkü eşit şartlarda değerlendirir.” (Ö202-8)
Doğruyu Gösterme/ Doğruyu Yanlış Ayırt Etme	63	%14,78	“Adalet benim için pusula gibidir. Çünkü her zaman doğru yolu gösterir.” (Ö235-8)
Hak ve Kurallar	55	%12,91	“Adalet trafik gibidir. Çünkü kurallara uymazsan sonuçları kötü olur.” (Ö253-7)
Denge Sağlama/Denkleştirme	51	%11,97	“Adalet terazi gibidir. Çünkü adalet olmazsa toplumdaki denge bozulabilir.” (Ö458 K8)
Yaşamsal Zorunluluk	40	%9,38	“Adalet nefes gibidir. Çünkü nefes almadan da adalet olmadan da yaşanmaz.” (Ö261-7)
Adaletsizlik Duygusu	19	%4,46	“Adalet boşluk gibidir. Çünkü yoktur. Dünyadaki adalet kavramı geçersizdir.” (Ö245-7)
Toplumsal İşleyişi ve Düzeni Sağlama	18	%4,22	“Adalet sınıf başkanı gibidir. Çünkü her sınıfta sınıf başkanı olması gerekir. Sınıf başkanı sınıfın düzeninden sorumludur. Her şehirde de adalet olması gerekir.” (Ö317-5)
Yaşamı Güzelleştirme/İyileştirme	15	%3,52	“Adalet güneş gibidir. Çünkü adalet herkese güneş gibi yaklaşır ısıtır, aydınlatır.” (Ö115-7)
İdeal Adalet Düzeni	13	%3,05	“Adalet bir organ gibidir. Çünkü düzgün çalışmazsa sonu kötü olur.” (Ö388-6)
Cezalandırma Aracı	11	%2,58	“Adalet keskin bir kılıç gibidir. Çünkü haksızlar cezasını çeker.” (Ö7-8)
Toplam	426	%100	

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin adalet değerini en fazla (f=141) “eşitlik” kavramı ile açıkladığı görülmektedir. “Doğruluk”, “hak ve kurallar” kavramları da ortaokul öğrencilerinin adalet değeri ile en fazla bağdaştırdığı kavramlar arasında yer almaktadır. Diğer kategoriler incelendiğinde söz konusu değeri açıklarken toplumda denge ve düzen sağladığını, toplumların devamlılığı açısından zorunlu bir ihtiyaç olduğunu, insan yaşamını güzelleştirdiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %4,46’sının adalet kavramına yönelik olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Dostluk değerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan 500 öğrencinin dostluk değerine ilişkin üretmiş olduğu 60 metafor geçersiz kabul edilerek dostluk değerine ilişkin 440 geçerli metafor tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin “Dostluk” değerine ilişkin üretmiş oldukları metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Kategorilerin belirlenmesi aşamasında metaforun kaynağı, konusu ve gerekçesi irdelenerek gruplandırma yapılmış; yakın gerekçeli metaforlar aynı kategori altında toplanmıştır. Çalışmada dostluk değerine ilişkin algıların ortaya konduğu dokuz kategori, kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri, öğrencilere ait örnek ifadeler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Dostluk Değerine İlişkin Kategoriler

Dostluk Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Yakın İlişkiler Kurma	165	%37,5	“Dostluk aile gibidir. Çünkü hiçbir zaman birbirinden ayrılmazlar.” (Ö408-7)
Destekleme	92	%20,9	“Dostluk hastane gibidir. Çünkü dostlarımız kötü günümüzde yanımızda olur. Yaralarımızı sarar.” (Ö38-8)
Tamamlama	54	%12,27	“Dostluk bir elmanın iki yarısı gibidir. Çünkü ayrılmaz bir bütün gibidir.” (Ö444-8)
Özen Gösterme	39	%8,86	“Dostluk çiçek gibidir. Çünkü dostluk nazlı bir çiçek gibi bakım ister.” (Ö304-6)
Sağlamlık/ Dayanıklılık	31	%7,04	“Dostluk çelik gibidir. Çünkü kolay kolay ona bir şey olmaz.” (Ö410-7)
Hayatı Güzelleştirme	23	%5,22	“Dostluk tuz gibidir. Çünkü nasıl ki yemeğin tadı tuzla güzelse hayat da dostunla güzeldir.” (Ö136-7)
Vazgeçilmez Olma	13	%2,95	“Dostluk kalp gibidir. Çünkü kalp olmazsa yaşayamazsın.” (Ö270-7)
Eksikliğinin Verdiği Olumsuzluklar	12	%2,72	“Dostluk altın gibidir. Çünkü kaybedince çok üzülürsün.” (Ö470-8)
Dostluğa İlişkin Olumsuz Algılar	11	%2,5	“Dostluk hava gibidir. Çünkü dost bildiklerimiz kötü günde uçup giderler.” (Ö145-7)
Toplam	440	%100	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin en fazla (f=165) dostluğun yakın ilişkiler kurma yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Dostluk kavramını açıklarken dostluğun destekleyici (f=92) ve tamamlayıcı (f=54) yönüne vurgu yapan öğrencilerin sayısı da diğer kategorilere göre daha fazla frekans değerine sahiptir. Tablo x incelendiğinde dostluk değerine ilişkin olumsuz algıların %2,5’lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Dürüstlük değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden dürüstlük değerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlardan 165’i geçersiz kabul edilmiş ve dürüstlük değerine ilişkin 335 geçerli metafor tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve dürüstlük değerinin dokuz farklı yönüne vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu değer için oluşturulan dokuz kategori, kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri, öğrencilere ait örnek yanıtlar Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Dürüstlük Değerine İlişkin Kategoriler

Dürüstlük Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Farklı Bir Değerle Bağdaştırma	101	%30,14	<i>“Dürüstlük doğruluk gibidir. Çünkü doğruluk da dürüstlük de aynı anlamda ve iyi anlamda kullanılır.” (Ö346-5)</i>
Dürüstlüğün Sembolleri	48	%14,32	<i>“Dürüstlük Atatürk gibidir. Çünkü çok dürüst biridir o her zaman doğruları söylemiştir.” (Ö26-8)</i>
Bir Şarta Bağlı Olma	39	%11,64	<i>“Dürüstlük döngü gibidir. Çünkü sen dürüst olursan karşındaki de sana dürüst olur.” (Ö185-6)</i>
Gerçeklerle İlişkilendirme	30	%8,95	<i>“Dürüstlük ayna gibidir. Çünkü ne zaman baksan hem çirkin hem güzel yanını gösterir dürüstlüğün gerçekleri göstermesi gibi.” (Ö248-7)</i>
Saflık ve Temizlik	28	%8,35	<i>“Dürüstlük su gibidir. Çünkü dürüstlük su gibi temiz olmaktır.” (Ö364-6)</i>
Dürüstlüğün Olumlu Getirileri	26	%7,76	<i>“Dürüstlük güzellik gibidir. Çünkü ne kadar dürüst olursan o kadar iç güzelliğin oluşur insanlar seni sever.” (Ö349-5)</i>
Dürüst Olmama	25	%7,46	<i>“Dürüstlük kanun gibidir. Çünkü uymazsan ceza alırsın dürüst olmazsan da ceza alabilirsin.” (Ö418-7)</i>
Dürüstlüğe Dair Olumsuz Algılar	24	%7,16	<i>“Dürüstlük Kaf Dağı gibidir. Çünkü sadece masalarda vardır gerçek hayatta kimse dürüst değildir.” (Ö397-7)</i>
Güzel ve Değerli Olma	14	%4,17	<i>“Dürüstlük altın gibidir. Çünkü dürüst insan her zaman parlar ve kendini her yerde belli eder.” (Ö498-5)</i>
Toplam	335	%100	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (f=101) dürüstlüğü farklı bir değerle bağdaştırarak açıkladığı görülmektedir. Öğrencilere ait yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin genellikle dürüstlük kavramı doğruluk, güven, sadakat, sorumluluk sahibi olmak, merhametli olmak, açık sözlü olmak gibi farklı değerlerle açıkladığı ve bağdaştırdığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %14,32’si ise dürüstlüğü sembolize ederek bir kişi, nesne veya kavramla eşleştirmiş, ilişkilendirmiştir.

Dürüstlük değerinin vurgulanan diğer yönleri ise bir şarta bağlı olarak gerçekleşmesi, gerçeklerle ilişkili olması, saflığın ve temizliğin göstergesi olması, güzel ve değerli olması, dürüst olduğunda olumlu sonuçlar elde edilirken olunmadığında çeşitli olumsuzluklarla karşılaşılması şeklindedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %7,16’sının dürüstlüğe ilişkin olumsuz algıları tespit edilmiştir.

Öz denetim değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden öz denetim değerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlardan 398’i geçersiz kabul edilmiş ve öz denetim değerine ilişkin 102 geçerli metafor tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir ve öz denetim değerinin dört farklı yönüne vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Öz denetim değerine ilişkin kategoriler ve kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri, öğrencilere ait örnek ifadeler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öz Denetim Değerine İlişkin Kategoriler

Öz Denetim Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Kendi Kendine Yetebilme	41	%40,19	“Öz denetim ağaç gibidir. Çünkü kendi meyvesini üretebilirler özdenetim kendi işini yapabilmektir.” (Ö51-8)
Karar Verme ve Seçim Yapma	23	%22,54	“Öz denetim iki yol gibidir. Çünkü doğru olanı bilmek ve o yolda gitmektir.” (Ö457-8)
Duygu, Düşünce ve Davranışları Kontrol Etme	19	%18,62	“Öz denetim oruç tutmak gibidir. Çünkü ikisinde de kendini tutabilmeyi öğreniyorsun.” (Ö177-6)
Kendini Tanıma	19	%18,62	“Öz denetim müfettiş gibidir. Çünkü neyinin eksik neyinin tam olduğunu görürsün.” (Ö239-7)
Toplam	102	%100	

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin daha çok (f=41) öz denetimi kendi kendine yetme şeklinde açıkladığı görülmektedir. Tablo x’de Duygu, Düşünce ve Davranışları Kontrol Etme ve Kendini Tanıma kategorilerinin eşit frekans değerine (f=19) sahip olduğu görülmektedir.

Sabır değerine ilişkin bulgular

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda sabır değerine ilişkin 315 geçerli metafor tespit edilmiş ve metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Yanıtları geçerli bulunan öğrencilerin sabır değerinin 7 farklı yönüne vurgu yaptıkları belirlenmiş ve bu doğrultuda söz konusu değere ilişkin 7 kategori geliştirilmiştir. Sabır değerine ilişkin kategoriler ve kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri, öğrencilere ait örnek ifadeler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sabır Değerine İlişkin Kategoriler

Sabır Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Beklemek ve Zaman	107	%33,96	“Sabır balık tutmak gibidir. Çünkü balıklar da oltanın başında oturur balığın gelmesini beklerler.” (Ö150-6)
Kararlı Olma	68	%21,58	“Sabır bilim insanı gibidir. Çünkü birçok deney yapmış ve bıkmamıştır ve en sonunda istediğine ulaşabilir sabırlı olduğunda sonunda istediğini alırısın.” (Ö97-7)
Sınırlı Olma	47	%14,92	“Sabır balon gibidir. Çünkü balonu fazla şişirince aynı sabır gibi patlar.” (Ö276-7)
Sabır Kavramına İlişkin Semboller	37	%11,74	“Sabır Hz. Eyüp gibidir. Çünkü o sabırla birinci olmuştur.” (Ö26-8)
Zorluklarla Mücadele	30	%9,52	“Sabır kaya gibidir. Çünkü ne olursa olsun kırılmaz sağlam ve dayanıklıdır.” (Ö33-8)
Duyguları Kontrol Etme	18	%5,71	“Sabır sakinleştirici ilaç gibidir. Çünkü sabırlı olduğumuzda sinirimizi yeneriz ve daha doğru hareket ederiz.” (Ö431-7)
Sabırlı Olmaya Dair Olumsuz Algılar	8	%2,53	“Sabır boşa bekleyiş gibidir. Çünkü sabrettiğim hiçbir şey gerçekleşmedi.” (Ö205-8)
Toplam	315	%100	

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sabır değerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan kategoriler içinde en fazla frekans değerine sahip olanın Beklemek ve Zaman (f=107) olduğu görülmektedir. En az frekansa sahip kategori ise Sabır Değerine İlişkin Olumsuz Algılar olmuştur.

Saygı değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden saygı değerine ilişkin metafor üretmeleri istenmiş ve 212 yanıt geçersiz kabul edilerek 288 geçerli metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar gerekçelendirmeleri incelenerek kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Buna göre saygı değeri için toplamda 8 kategori belirlenmiştir. Söz konusu değer için oluşturulan kategoriler ve kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri, öğrencilere ait örnek ifadeler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Saygı Değerine İlişkin Kategoriler

Saygı Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Farklı Bir Değerle İlişkilendirilme	73	%25,34	<i>“Saygı sevgi gibidir. Çünkü saygının olmadığı yerde sevgi sevginin olmadığı yerde saygı olmaz.” (Ö302-6)</i>
Saygı Değerine Yönelik Semboller	66	%22,91	<i>“Saygı öğretmen gibidir. Çünkü öğretmen bize her şeyi öğretendir. Saygı da bize birçok şeyi öğretir.” (Ö157-6)</i>
Koşula Bağlı Olma	37	%12,84	<i>“Saygı aşk gibidir. Çünkü aşk da saygı da karşılıklı olursa uzun sürer yoksa bir yere kadar devam eder sonra biter.” (Ö12-8)</i>
Değer Katma	31	%10,76	<i>“Saygı altın gibidir. Çünkü bizi değerli kılar.” (Ö283-6)</i>
Doğru Davranışa Yönlendirme	24	%8,33	<i>“Saygı olgunluk gibidir. Çünkü olgun kişiler saygın kişilerdir. Onlar nerede nasıl davranacağını bilir ve kolay kolay hata yapmaz.” (Ö161-6)</i>
Düzen ve Devamlılığa Sağlama	21	%7,29	<i>“Saygı trafik ışıkları gibidir. Çünkü o olmazsa düzen olmaz.” (Ö475-8)</i>
Mutlak Zorunluluk	21	%7,29	<i>“Saygı borç gibidir. Çünkü borcunu ödemek zorunda olduğun gibi saygılı olmak zorundasın.” (Ö446-8)</i>
Saygı Değerine İlişkin Olumsuz Algılar	15	%5,2	<i>“Saygı dinazorlar gibidir. Çünkü dinozorların ve saygılı insanların nesli tükendi artık.” (Ö63-8)</i>
Toplam	288	%100	

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin saygı kavramını açıklarken en fazla (f=73) farklı bir değerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Tabloda frekans değeri yüksek olan ikinci kategori ise Saygı Değerine Yönelik Semboller olmuştur. Frekans değeri en düşük olan kategori ise Saygı Değerine İlişkin Olumsuz Algılardır.

Sevgi değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden sevgi değerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlardan 179’u geçersiz kabul edilmiş ve sevgi değerine ilişkin 321 geçerli metafor tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak 11 başlıkta ele alınmıştır. Tablo 8’de sevgi değerine ilişkin kategoriler, kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri ve öğrencilere ait örnek ifadeler sunulmuştur.

Tablo 8. Sevgi Değerine İlişkin Kategoriler

Sevgi Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Bağ Kurma	57	%17,75	"Sevgi köprü gibidir. Çünkü insanları birbirine bağlar." (Ö265-7)
Koşula Bağlı Olma	48	%14,95	"Sevgi bitki gibidir. Çünkü ilgilendikçe büyür. Biriyle ilgilenip onu seversek o da bizi sever." (Ö40-8)
Güzel ve Değerli Olma	37	%11,52	"Sevgi çiçek gibidir. Çünkü çiçek sevgi gibi güzel bir şeydir." (Ö52-8)
Yaşamsal İhtiyaç	30	%9,34	"Sevgi kalp gibidir. Çünkü kalpsiz yaşayamazsın. Bunun gibi aynı sevgisiz de yaşayamazsın." (Ö432-7)
Sevgiye Dair Olumsuz Algılar	25	%7,78	"Sevgi cam kırığı gibidir. Çünkü sevgi insanın kalbini acıtan bir şeydir." (Ö259-7)
Faydalı Olma	24	%7,47	"Sevgi anahtar gibidir. Çünkü istediğimiz zaman kapıları açabiliriz." (Ö62-8)
Mutluluk	23	%7,16	"Sevgi bahar gibidir. Çünkü en kötü insanın içinde bile çiçekler açtırır." (Ö144-7)
Artan, Çoğalan	22	%6,85	"Sevgi tohum gibidir. Çünkü gittikçe büyür ve yeşerir. Sevgimiz de gün geçtikçe artar ve çoğalır." (Ö153-6)
Ölçüsü Olmayan	19	%5,91	"Sevgi gökyüzü gibidir. Çünkü gökyüzü gibi uçsuz bucaksızdır. Sonu gelmez ve sevmenin bir sınırı yoktur." (Ö113-7)
Birlik, Beraberlik Kurma/Bütünleştirme	18	%5,6	"Sevgi bir ağacın yaprakları gibidir. Çünkü birbirine yakın olurlar ve bir aradayken anlam kazanırlar." (Ö91-7)
Emek, Fedakârlık	18	%5,6	"Sevgi anne gibidir. Çünkü anne çocuklarını çok sever. Onlar için her türlü fedakârlığı yapar." (Ö344-5)
Toplam	321	%100	

Tablo 8 incelendiğinde en fazla frekans değerine sahip kategorinin Bağ Kurma (f=57) olduğu görülmektedir. Sevgi değerine ilişkin oluşturulan kategoriler arasında en az değere sahip olanlar ise Birlik, Beraberlik Kurma/Bütünleştirme ve Emek, Fedakârlık kategorileri olup frekans değerleri 18'dir.

Sorumluluk değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden sorumluluk değerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlardan 245'i geçersiz kabul edilmiş ve sorumluluk değerine ilişkin 255 geçerli metafor tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin sorumluluğunun 7 farklı yönüne vurgu yaptığı belirlenmiştir. Tablo 9'da sorumluluk değerine ilişkin kategoriler, kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri ve öğrencilere ait örnek ifadeler sunulmuştur.

Tablo 9. Sorumluluk Değerine İlişkin Kategoriler

Sorumluluk Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Görev Bilincine Sahip Olma	76	%29,8	"Sorumluluk kalp gibidir. Çünkü sürekli görevini yapar eğer yapmazsa insan ölür. İnsan da sorumluluk sahibi olup sürekli görevini yapmalıdır." (Ö458-8)
Zorunlu Olma	50	%19,6	"Sorumluluk okula gitmek gibidir. Çünkü ikisi de zorunludur." (Ö41-8)
Sorumluluğun Yerine Getirilmemesi Durumu	46	%18,03	"Sorumluluk adalet gibidir. Çünkü ikisi de yapılmadığında yaşam zorlaşır." (Ö85-7)
Faydalı Olma	27	%10,58	"Sorumluluk kitap gibidir. Çünkü her ikisi de sana yeni şeyler gösterir ve öğretir." (Ö292-6)
Sorumlu Olmanın Zorlukları	26	%10,19	"Sorumluluk ağır bir yük gibidir. Çünkü taşımak çok zordur." (Ö204-8)
Doğru Zamanlama	16	%6,27	"Sorumluluk ödev gibidir. Çünkü ödevlerini zamanında yapman gerekir. Sorumluluklarını da öyle..." (Ö222-8)
Dikkatli ve Duyarlı Olma	14	%5,49	"Sorumluluk emanet gibidir. Çünkü bir şeyi ahırın ve sahibi geri alana kadar korur ve saklarsın. Bir şeyin sorumluluğunu aldığına ona bakman ve sahip çıkman gerekir." (Ö201-8)
Toplam	255	%100	

Tablo 9 incelendiğinde sorumluluk değerine ilişkin en fazla frekans değerine sahip katforinin Görev Bilincine Sahip Olma (f=76) iken en az frekans değerine sahip kategorinin Dikkatli ve Duyarlı Olma (f=14) olduğu görülmektedir.

Vatanseverlik değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden vatanseverlik değerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlardan 159'u geçersiz kabul edilmiş ve vatanseverlik değerine ilişkin 341 geçerli metafor tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar 9 farklı kavramsal kategoride incelenmiştir. Tablo 10'da vatanseverlik değerine ilişkin kategoriler, kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri ve öğrencilere ait örnek ifadeler sunulmuştur.

Tablo 10. Vatanseverlik Değerine İlişkin Kategoriler

Vatanseverlik Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Kahraman ve Fedakâr Olma	99	%29,09	"Vatanseverlik asker gibidir. Çünkü onlar vatan için canını verir, sevdiklerinden vazgeçer." (Ö102-7)
Bağlayıcı Olma	57	%16,71	"Vatanseverlik aşk gibidir. Çünkü ikisi de bağımlılıktır." (Ö132-7)
Koruyucu Olma	49	%14,36	"Vatanseverlik bekçilik gibidir. Çünkü bekçiler bulunduğu yeri korur. Vatanseverlik de vatanını korumaktır." (Ö178-6)
Zorunlu Olma	33	%9,67	"Vatanseverlik ekmek gibidir. Çünkü yaşamak için ikisine de ihtiyaç duyarsın." (Ö432-7)
Sınırsız ve Sürekli Olma	28	%8,21	"Vatanseverlik anne sevgisi gibidir. Çünkü anne sevgisi gibi sonsuz ve içtendir." (Ö14-8)
Önemli ve Öncelikli Olma	24	%7,03	"Vatanseverlik can gibidir. Çünkü her şeyden, herkesten önce gelir." (Ö90-7)

Güzellikleri Barındırma	19	%5,57	“Vatanseverlik bahar gibidir. Çünkü vatanını seven herkese ülkesi bahar gibidir.” (Ö183-6)
Birlik, Beraberlik ve Dayanışma Sağlama	17	%4,98	“Vatanseverlik tek yumruk olmak gibidir. Çünkü hiçbir olayda ayrılmaz bir bütündür.” (Ö465-8)
Çalışkan Olma	15	%4,39	“Vatanseverlik hizmet gibidir. Çünkü vatanını en çok seven işini en iyi yapan ve vatanına hizmet edendir.” (Ö187-6)
Toplam	341	%100	

Tablo 10 incelendiğinde çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin vatanseverliği daha çok (f=99) Kahramanlık ve Fedakâr Olma şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Tabloda yer alan kategoriler arasında frekans değerinin en düşük olanın Çalışkan Olma (f=15) kategorisi olduğu görülmektedir.

Yardımseverlik değerine ilişkin bulgular

Araştırmada 500 ortaokul öğrencisinden yardımseverlik değerine yönelik metafor üretmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlardan 207’si geçersiz kabul edilmiş ve yardımseverlik değerine ilişkin 293 geçerli metafor tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak 10 farklı başlıkta analiz edilmiştir. Tablo 11’de yardımseverlik değerine ilişkin kategoriler, kategorilerde yer alan metaforların frekans, yüzde değerleri ve öğrencilere ait örnek ifadeler sunulmuştur.

Tablo 11. Yardımseverlik Değerine İlişkin Kategoriler

Yardımseverlik Değerine İlişkin Kategoriler	f	%	Örnek İfadeler
Destek Olma, Hayatı Kolaylaştırma	67	%22,86	"Yardımseverlik aile gibidir. Çünkü onlar bize hep yardım eder. Zor bir anımız olduğunda hep yanımızda olurlar." (Ö283-6)
Güzellikleri Barındırma	44	%15,01	"Yardımseverlik güneş gibidir. Çünkü herkesin içini ısıtır. Unutulmaz bir şeydir." (Ö434-7)
Faydalı Olma	42	%14,33	"Yardımseverlik ilaç gibidir. Çünkü ne kadar yardımsever olursak o bizi rahatlatır." (Ö237-7)
Birlik, Beraberlik, Dayanışma	33	%11,26	"Yardımseverlik ip gibidir. Çünkü bizi birbirimize bağlar." (Ö245-7)
Paylaşma	28	%9,55	"Yardımseverlik mutluluk gibidir. Çünkü yaptıkça büyür, paylaştıkça çoğalır." (Ö461-8)
Karşılıklı Olma	21	%7,16	"Yardımseverlik ayna gibidir. Çünkü yardımsever olduğumuzda yardımseverlik görürüz." (Ö8-8)
Duyarlılık	18	%6,14	"Yardımseverlik gizlilik gibidir. Çünkü bir elin verdiği öbür el görmemeli." (Ö299-6)
Yardımseverliğe İlişkin Olumsuz Algılar	16	%5,46	"Yardımseverlik ceza gibidir. Çünkü yapılan hiçbir iyilik cezasız kalmaz." (Ö205-8)
Zorunlu Olma	14	%4,77	"Yardımseverlik göz gibidir. Çünkü her zaman olmalıdır." (Ö500-5)
Karşılıksız Olma	10	%3,41	"Yardımseverlik iyilik meleği gibidir. Çünkü iyilik meleği de yardımseverdir. Herkese karşılıksız yardım eder." (Ö126-7)
Toplam	293	%100	

Tablo 11 incelendiğinde yardımseverlik değeri için oluşturulan kategoriler arasında en fazla frekans değerine sahip olanın Destek Olma, Hayatı Kolaylaştırma (f=67) ve en az frekans değerinde sahip olanın Zorunlu Olma (f=14) kategorisi olduğu görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki algılarını metaforlar yoluyla tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerine ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmış olup öğrencilerin adı geçen değerler hakkında genel anlamda olumlu algılarının olduğu ancak soyut kavramlara ilişkin metafor üretme ve açıklamalar yapmada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. araştırmada katılımcıların en fazla dostluk ve adalet değerine yönelik metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin metafor üretmekte en fazla zorlandıkları değer öz denetim olmuştur.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin adalet değerini bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen, toplumda eşitliği, dengeyi, düzeni sağlayan, bireysel hakları güvence altına alan, bireylere doğru olanı gösteren ve yaşamı güzelleştiren olmazsa olmaz bir unsur olarak algıladıkları söylenebilmektedir. Öğrencilerin en çok adaletin eşitlik sağlayıcı yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %4.46'sının içinde yaşanan dünyada adaletin var olmadığı, toplumda herkese eşit ve adil davranılmadığı gibi olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir. Bireyin yaşamında oldukça önemli olan ve diğer kök değerlerin de ilişkili olan adalet değeri hakkındaki olumsuz algılar incelemeye

değer bir bulgudur. Öğrencilerin olumsuz algılarının nedenleri araştırılmalı ve giderilmesi için çalışmalar planlanmalıdır.

İnel, Urhan ve Ünal (2018) ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin adalet kavramını eşitlik olarak, hak ve kural imgesi olarak, hayatın parçası olarak ve cezalandırma aracı olarak gördükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Duran ve Bitir (2021) ilkököl öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algılarını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada öğrencilerin adalet değerine ilişkin algılarını eşitlik, haksızlık yapmamak, doğru karar vermek, cezalandırmak, yargılamak durumları ile açıkladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Her iki araştırmanın sonuçları bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin dostluk değerini bireyleri birbirine yakınlaştıran, hayatı daha güzel ve yaşanılır yapan, destekleyici, tamamlayıcı ve vazgeçilmez bir unsur olarak algıladıkları görülmektedir. Dostluğun güçlü bağlarla kurulduğu, olmadığında ortaya çıkabilecek çeşitli olumsuzlukların olduğu, dostluğun kalıcı ve sağlam olabilmesi için özen gösterilmesi gerektiği öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Dostluğun ömrünün kısa olması, yaşanan dünyada gerçek dostlukların kalmamış olması, dostlukların çıkar ilişkilerine dayalı olarak kurulması gibi açıklamalar dostluk değerine ilişkin olumsuz algılar olarak kategorilendirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ortaokul çağında olması ve yaş itibarıyla dostluk gibi bir değere yönelik olumsuz algılarının bulunması dikkat çekici bir bulgudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun dürüstlüğü doğruluk, güven, saygı, ahlâk, adalet, açık sözlülük gibi farklı değerlerle bağdaştırdığı tespit edilmiştir. Çakmak (2016) yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve ortaokul öğrencilerinin dürüstlük değerini en çok “doğru söylemek, yalan söylememek” şeklinde açıkladığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra dürüstlüğün gerçeklerin ortaya çıkmasında önemli bir rol üstlendiği; masumiyetin, saflığın ve temizliğin bir göstergesi olduğu; dürüst olduğunda fayda ve kazanç sağlanırken olunmadığında çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabileceği algıları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %7,16’sının içinde yaşanan dönemde gerçek anlamda dürüst insanların kalmadığı, dürüst insanların birtakım olumsuzluklarla karşılaştığı, dürüstlüğün kişiye faydadan çok zarar verdiği gibi olumsuz algılarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu olumsuz algılarının sosyal çevrelerinde doğru rol modellerin olmamasından, dürüstlikle ilgili yaşantı eksikliğinden, dürüst oldukları halde yeteri kadar takdir görmediklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere göre öz denetim bireyin kendine yetebilmesini, özgürce kararlar alıp seçimler yapmasını, kendini ve özelliklerini tanımasını, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesini sağlayan bir değerdir. Katılımcıların daha çok öz denetimin kendine yetme ve bireyin sorumluluklarını bilip yerine getirmesi yönüne vurgu yaptığı, yanıtları geçersiz kabul edilen katılımcıların büyük çoğunluğunun ise öz denetimi “yalnızlık” kavramı ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin söz konusu değere ilişkin kavram yanılgılarının olduğunu ve değeri açıklamakta zorluk yaşadıkları söylenebilmektedir. Duran ve Bitir (2021) öğrencilerin öz denetime ilişkin algılarının daha çok “kendini kontrol etmek” şeklinde olduğunu tespit etmişler ve araştırma sonucunda öğrencilerin öz denetimi açıklarken daha çok bireyin kendi davranışları üzerindeki hâkimiyetinden bahsedildiği sonucuna ulaşmışlardır. Kara (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin öz denetimi açıklarken problem yaşadıklarını tespit etmiş ve öğrencilerin öz denetim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sabır değerini daha çok “beklemek” ve “zaman” kavramlarıyla bağdaştırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sabır kavramına ilişkin algıları sabırın bireylerde kararlılık sağladığı ve onları hedefe ulaştırmada önemli bir araç olduğu, hayatta karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede, duygu ve davranışları kontrol etmede önemli bir unsur olduğu şeklindedir. Okçu ve Pilatin (2018) ortaokul öğrencilerinin sabır değerine yönelik algılarını resim yoluyla tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada öğrencilerin sabır kavramına yönelik algılarının “beklemek”, “duyguların kontrolü”, “tahammül etmek” şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duran ve Bitir (2021) de öğrencilerin sabır kavramını “beklemek, sakin olmak, susmak, sessiz olmak, acele etmemek” şeklinde açıkladığını ve en çok “beklemek” kavramını kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu sabır kavramının sınırlı, sonsuz olmayan ve bitebilen bir kavram olduğunu belirtirken %2,53'lük bir kısmı da sabırlı olmanın her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı, sabırın bir zaman kaybı olduğu şeklinde olumsuz algılar belirtmişlerdir. Bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı sorunlarla başa çıkmada oldukça önemli bir yeri olan sabır değerine ilişkin olumsuz algıların olumlu hale getirilmesi için öğrencilerle görüşmeler yapılabilir ve olumsuz algıların nedenleri araştırılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin saygı kavramını daha çok güzel ahlâk, sevgi, bağlılık, güven, duyarlılık, dürüstlük, hoşgörü, eşitlik, merhamet, nezaket, sabır, sorumluluk, şefkat, yardımseverlik gibi değerlerle açıkladığı ve bağdaştırdığı tespit edilmiştir. Öğrenci algılarına göre saygı hayatı güzelleştiren, bireylere ve hayata değer katan, bireyleri doğru davranışa yönlendiren, toplumsal düzenin ve devamlılığın koşulu, olmazsa olmaz bir unsurdur. Ayrıca öğrencilerin %5,2'sinin saygının olmadığı, bireylerde ve toplumda saygıya yönelik davranışların oldukça az olduğu, saygının en önemli ölçütünün maddi unsurlar olduğu şeklinde olumsuz algıları tespit edilmiştir. Değer kazanımı için kritik evreler olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bu tarz olumsuz algılarının dikkate alınması ve olumlu algıların oluşması için çeşitli çözüm yollarına başvurulması gerektiği düşünülmektedir. Çakmak (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin saygı değeri için “büyüklere karşı gelmemek” değerlendirmesi yaptığını ve ortaokul öğrencilerinin bu değer için “büyük ve küçüklere sevgi ve saygı”, “hoşgörü”, “terbiyeli olmak”, “dürüst olmak”, “olmazsa olmaz”, “düzgün ve iyi davranış” gibi algılarının olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin saygı kavramını açıklarken genellikle büyüklere duyulan saygıyı ön planda tuttıkları görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin saygıyı doğaya saygı, hayvanlara saygı, yaş ve statü gözetmeksizin bireye saygı gibi çok yönlü ve farklı boyutlarda değerlendirmede yorumu yapılabilir. Öztürk (2015) de saygı değerine ilişkin öğrenci görüşlerini araştırdığı çalışmasında benzer bir bulguya ulaşmıştır. Öğrencilerin kendi akranlarına veya kendinden küçük kişilere saygı duymak yerine sevgi kavramını kullanmalarının öğrencilerde sadece büyüklere saygı duyulur kanısının göstergesi olduğu yorumunu yapmıştır.

Kök değerlere ilişkin oluşturulan alt kategorilerin sayısı bakımından bir kıyaslama yapıldığında sevgi değerinin diğer kök değerlere göre çok yönlü bir şekilde ele alındığını söylemek mümkündür. Kılıç (2019) öğrencilerin sevgi değerine yönelik algılarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmada sevgi değerine yönelik topladığı verileri on dokuz farklı alt boyutta ele almış ve öğrencilerin sevgi değerine yönelik algılarının çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sevgiyi bireyler arasında güçlü bağlar kuran, bireylere fayda sağlayan, sonsuz ve sınırsız, giderek artma eğilimi gösteren bir unsur olarak algıladıkları görülmüştür. Sevginin daha çok bağ kurma yönüne vurgu yapılırken yaşamsal bir ihtiyaç olması; birlik, beraberlik ve düzen sağlayıcı olması; güzel ve değerli olması; gerçek

mutluluğun kaynağı olması ve koşula yönelik olması gibi yönleri de öğrenci algıları arasında yer bulmuştur.

Öğrencilerin %7,78'inin sevginin uzun ömürlü ve kalıcı olmaması, bireylere zarar vermesi, gerçeklerin görülmesine engel olarak kişinin gerçekçiliğini kaybetmesine neden olması gibi olumsuz algılarının olduğu belirlenmiştir. Araştırmada incelenen kök değerler içinde olumsuz algıların en fazla olduğu değer sevgi değeri olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaokul çağında olması ve sevgi gibi önemli bir değere ilişkin olumsuz algılarının olması araştırılmaya değer bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Genel anlamda araştırmada verileri incelendiğinde öğrencilerin sevgi ve saygı değerlerini birlikte düşündüğü ve iki değer arasında bağ kurduklarını söylemek mümkündür.

Araştırma verilerine göre ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algısı daha çok görev bilinci ve verilen vazifeyi yerine getirmek şeklindedir. Sorumlulukların yapılması zorunlu iş ve eylemler olması, yapılmadığında olumsuzluklar doğurması, yerine getirildiğinde ise kişilere fayda sağlaması, yerine getirilirken dikkat ve özen istemesi, doğru zamanlamayla ilişkilendirilmesi sorumluluk değerine ilişkin diğer algılardandır. Ayrıca öğrencilerin sorumlulukların yerine getirilmesinin güç olduğunu ve kişileri zorladığını belirtmiş oldukları da görülmüştür. Çakmak (2016) ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algılarının daha çok "üzerine düşen görevi yapmak", "yapmak zorunda olduklarımız", "görev bilinci/vazife", "ödev ve yükümlülük", "işini zamanında yapmak" şeklinde olduğu sonucuna varmıştır ve bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaşaroğlu ve Biçer (2020) öğrencilerin sorumluluk kök değerine ilişkin algılarını analiz ederken sorumluluğu en fazla "görev ve bilinçli olma" ile ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Sonuçları benzerlik gösteren bir başka çalışma ise Duran ve Bitir (2021) tarafından yapılmış ve çalışmada öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görev ve vazifeleri yapmak, yapılması gereken işleri yapmak, ödev yapmak, çok çalışmak, emanete sahip çıkmak şeklinde algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin genel olarak vatanseverliği kahramanlık ve bireyin vatani için fedakârlık yapması şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Vatanseverliğin koruyucu olması, toplumda birlik, beraberlik ve dayanışma sağlaması, bağlayıcı, sınırsız, sürekli, önemli, öncelikli ve zorunlu olması vatanseverlik değerine yönelik diğer algılardır. Aynı zamanda vatanseverliğin içinde güzellikleri barındırdığı, kişilere çalışkan olmak ve vatana hizmet etmek gibi sorumluluklar yüklediği de belirtilmiştir. Öğrencilerin vatanseverliğe dair algılarının tamamının olumlu olduğunu ve bu değeri benimseyip, içselleştirdiklerini söylemek mümkündür. Bilginer (2019) ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değeri hakkındaki algılarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmasının sonucunda katılımcıların vatanseverliği vazgeçilmez, koruyucu, kapsayıcı, önceliği olan, karşılıksız, sevgi ve birliktelik uyandıran, sürekliliği olan bir unsur olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Çalışmanın sonuçları ile bu araştırmada vatanseverlik değerine ilişkin elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin yardımseverliği daha çok bireye destek olarak bireyin hayatını kolaylaştırmaya yarayan bir değer olarak algıladıkları söylenebilmektedir. Öğrenciler yardımseverliğin güzel olduğunu, içinde güzellikleri barındırdığını, gerçekleşmesi durumunda olumlu getirilerinin ve faydalarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci algılarına göre yardımseverliğin oluşması için birlik, beraberlik ve dayanışmanın olması gerekmektedir. Yardımseverlik paylaşmayı ve duyarlı olmayı gerektirir ve zorunlu bir değerdir. Öğrencilerin bir kısmı yardımseverliğin karşılıklı olduğunu ve olması gerektiğini belirtirken bir kısmı da bu düşünceye zıt olarak yardımseverliğin karşılıksız olması yönüne vurgu yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5,46'sının içinde yaşanan dönemde yardımseverliğin kalmadığı, çıkar ve beklenti sonucu göstermelik

olarak yapıldığı şeklinde olumsuz algıları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireyler arası ilişkileri önemli ölçüde etkileyen, toplumlarda olumlu bir iklim oluşturmayı sağlayan bir değer olan yardımseverliğe ilişkin algılarının olumlu hale getirilmesi için iş birliğine dayalı grup etkinlikleri planlanabilir, öğrencilere bu değeri benimseyip içselleştirmeleri için çeşitli somut yaşantılar sunulabilir. Bu olumsuz algıların dışında araştırma verileri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yardımseverlik değerini benimseyip önemsedikleri yorumu yapılabilmektedir. Sönmez ve Akıncan (2013) da araştırmalarında öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun olarak metafor geliştirdikleri ve yardımseverlik değerini önemsedikleri değerlendirmesini yapmaktadır.

Öneriler

- Öğrencilere soyut kavramların ve değerlerin öğretiminde hikâyeleştirme, drama gibi somut yaşantıların sunulduğu etkinlikler yapılabilir. Değerler eğitimi sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinliklerle desteklenebilir.
- Öz denetim değerine ilişkin eksik öğrenmeleri ve kavram yanlışlarını gidermek, bu değerın öğrenciler tarafından benimsenip davranış haline getirilmesini sağlamak için öğretmen ve veliler çeşitli yöntemler kullanarak etkinlikler planlayabilir, uygulayabilir.
- Aile faktörü değerlerin kazanılmasında etkili olan unsurlardan biridir. Bu yüzden öğrenci velilerine kök değerler ve bu değerlerin çocuklara hangi yollardan kazandırılabilceği ile ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.
- Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, yardımseverlik değerlerine ilişkin olumsuz algıların nedenleri araştırılıp öğrencilerde değerlere ilişkin olumlu algılar oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Bilginer, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Duran, E. & Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 252-269.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goldstein, L. B. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey, using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- İnel, Y., Urhan, E. & Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2), 379-402.

- Kara, E. (2020). *Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin kök değerlere yönelik algılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kılıç, A. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sevgi değerine yöneklilik algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Okçu, D. & Pilatin, U. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri ile ilgili algılarının resim yoluyla değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2 (1), 102-113.
- Öztürk, N. (2015). Saygı değerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Usos 2015-Özel Sayı*, 298-305.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sönmez, Ö. F. & Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yardımseverlik değeri ile ilgili metafor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 7, 105-120.
- Ulusoy, K. & Aslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”.,R. Turan & K. Ulusoy. (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. (3. Basım). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-16.
- Yaşaroğlu, C. & Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 7 (52), 996-1005.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.

15. Kimya okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme çalışması**Engin MEYDAN¹****APA:** Meydan, E. (2022). Kimya okuryazarlığı ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 224-240. DOI: 10.29000/rumelide.1164160.**Öz**

Okuryazarlık kavramı kişinin içinde bulunduğu ortama göre zihinsel değer yaratması, ona göre davranmasıdır. Bařka bir ifadeyle okuryazarlık; bireyin farkındalığı, bildikleri ve bildiklerini davranışlarına, hayatına aktarması olarak dūřünülebilir. Her bilim dalının ve hatta her alt bilim dalının kendi söylem çerçevesi vardır. Bu çalışmada kimya okuryazarlığıyla kast edilen kimya bilimine ait simgeler ve bunların etkin bir şekilde kullanılma becerileridir. Kimya okuryazarlığı kısaca kimya biliminin söylem çerçevesine hâkim olmaktır. Araştırma kimya biliminin formel eğitimde ders olarak verildiği orta öğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlık durumlarını belirlemek için geliştirilen ölçek çalışmasından oluşmaktadır. Araştırma yapılan alan taraması ve uzman görüşleri sonrası geliştirilen kimya okuryazarlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıdır. Araştırmada amaç, orta öğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlıklarının ortaya çıkan alt boyutlar kapsamında belirlemektir. Ölçek çalışması sonucunda duyumsama, bilme ve uygulama ve değerlendirme alt boyutlarından oluşan ve orta öğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlıklarını ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Kimya Okuryazarlığı Ölçeęi (KOÖ)'nin yapı ve kapsam geçerliğini belirlemek için 9, 10, 11 ve 12.sınıf lise öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu bağlamda, açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi için oluşturulan çalışma grubu Sakarya ili Akyazı ilçesinde öğrenim gören 322 lise öğrencisidir. Ölçeęin geliştirilmesinde madde analizi, güvenilirlik ve geçerliğin belirlenmesi amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi sonuçları, KOÖ'nin yapı geçerliğinin bulunduğunu ve ölçekte yer alan toplam 18 maddenin 4 faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Kimya, kimya eğitimi, ölçek geliştirme, kimya okuryazarlığı, kimya okuryazarlık ölçeği, orta öğretim öğrencileri

Chemical literacy scale: scale development study**Abstract**

The concept of literacy is that a person creates mental value according to the environment he is in and acts accordingly. In other words, literacy; Awareness of the individual can be considered as transferring what he knows and knows to his behavior and life. Every branch of science and even every sub-discipline has its own discourse framework. In this study, what is meant by chemistry literacy is the symbols of the science of chemistry and the ability to use them effectively. In short, chemical literacy is to master the discourse framework of chemistry. The research consists of a scale study developed to determine the chemistry literacy status of secondary school students, where chemistry is taught as a course in formal education. It is the validity and reliability study of the chemistry literacy scale, which was developed after the field survey and expert opinions. The aim of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ezine Meslek Yüksekokulu, Gıda Bölümü (Çanakkale, Türkiye), enginmeydan@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1860-1715 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164160]

the research is to determine the chemistry literacy of secondary school students within the scope of emerging sub-dimensions. As a result of the scale study, a scale was developed that consists of the sub-dimensions of sensing, knowing and applying and evaluating and that can measure the chemistry literacy of secondary school students. The study group of the research consisted of 9th, 10th, 11th and 12th grade high school students in order to determine the structure and content validity of the Chemistry Literacy Scale. In this context, the study group created for exploratory and confirmatory factor analysis consisted of 322 high school students studying in Akyazı district of Sakarya province. In the development of the scale, various analyzes were carried out in order to determine the item analysis, reliability and validity. The results of the exploratory and confirmatory factor analysis showed that the COS had construct validity and a total of 18 items in the scale formed a 4-factor structure.

Keywords: Chemistry, chemistry education, scale development, chemistry literacy, chemistry literacy scale, secondary school students

Giriş

Okuryazarlık kavramı ve kimya okuryazarlığı

18. yüzyılın ikinci yarısında İngiltere’de başlayan ve önce İngiltere’de sonra çevre ülkelerde ve daha sonra da tüm Dünya’da üretimde ve ekonomide büyük değişiklikler meydana getiren Sanayi Devrimi başka birçok alanda meydana gelecek olan değişimleri de beraberinde getirmiştir. 18. Yüzyılda makineleşme ile başlayan değişim ve gelişmeler 21. yüzyılda birçok farklı alanda olduğu gibi öğrenmelerde de önemli gelişme ve değişimlere sebep olmuştur. Bu gelişme ve değişimler bilginin edinilmesinde ve kullanılmasında yeni becerileri ortaya çıkarmıştır. 21. Yüzyıl’da bilgi yığınının artışı ve teknolojiadaki gelişmelerle bu artan bilgiye ulaşmanın kolaylaşması; insanların bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgi yığınının doğru ve ihtiyacı olan bilgiyi seçme, seçtiği bilgiyi anlama ve kullanma becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. “Bu rolleri üstlenmek ise bireylerin farklı becerilere ve yeterliliklere sahip olması gerekliliğine işaret etmektedir. Toplum fertlerinin, sahip olması beklenen bu becerilere ve yeterliliklere 21. yüzyıl becerileri denilmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. Yüzyıl becerileri denildiğinde akla okuryazarlıklar kavramı gelir. “Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır” (Aşıcı, 2009, 11). Okuryazarlık kavramı 1960’lı yıllara kadar yazılı bir metni okuyabilme ve yazılı olarak kendisini basit bir şekilde ifade edebilmekten geçen sürede bu kavram alan bilgisine sahip olma anlamını yüklenmiştir. O'Brien ve Rugen, (2001) tarafından okuryazarlık sorgulama, problemleri tanımlama ve bu problemlere çözüm bulma, bireylerin kendi hayatlarını düzenleme becerilerine fayda sağlayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (O'Brien ve Rugen, 2001).

Okuryazarlık çeşitleri öğrenme ve öğretme faaliyetleri açısından ele alındığında bilimsel okuryazarlık becerisinin ön plana çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü bilimsel okuryazarlık; bir kişinin hayatında kolay uygulanabilir kararlar alabilmesi için bilimsel yasaları, teorileri, olguları ve çevresinde olan her şeyi anlama yeteneğini ifade eder (Çelik, 2014; Demir, 2016; Dragos ve Mih, 2015). Yani bilimsel okuryazarlık bilim insanları tarafından sunulan bilgilerin ve yapılan çalışmaların sonucunda ortaya çıkan sonuçların insan hayatını her yönüyle etkilediğini göstermektedir. Bilimsel okuryazarlık, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından bilim ve teknoloji ile ilgili çeşitli konulardaki tartışmaları anlayabilme ve bunlara katılma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu

tanımlamalar bilgi okuryazarlığında üç temel yetkinliğe vurgu yapmaktadır. Bunlar bilimsel olayların ve araştırmaların açıklanması, tasarlanması ve elde edilen verilerin yorumlanarak kullanılmasıdır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), bilimsel okuryazarlığı birbiriyle ilişkili dört başlığa ayırır. Bunlardan ilki olan bağlam; kişisel, ulusal ve küresel ilişkileri içerir. Bilgi; içerik, prosedürel ve epistemik değerleri içerir. Yeterlilik; olguları bilimsel olarak açıklamakla birlikte, bilimsel araştırmaları değerlendirme, tasarlama, bilimsel verileri ve kanıtları yorumlamayı içerir. Son olarak tutumları; ilgileri, dikkatleri, bilim, teknoloji ve öğrencilerin sosyal bilimleriyle ilgili güncel konulara verdiği yanıtları içerir (OECD, 2016).

Temel bilim dalları olarak kabul edilen matematik, fizik, kimya, biyoloji ve astronomi diğer bilim dallarına temel oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bilimsel okuryazarlığı genel bilgileri temel düzeyde bilme olarak düşünürsek kimya okuryazarlığını da kimya ile ilgili temel bilgileri bilme olarak ifade edebiliriz. James Rutherford'a göre bilimsel okuryazarlık, bilimle ilgili tüm okuryazarlık biçimlerini ifade eder ve dil, sosyal bilimler gibi disiplinlerin tüm konularını ifade eden bir okuryazarlık biçimidir (Roberts ve Gierl, 2010). Bilimsel okuryazarlık, insanların fen konuları hakkında bilgi sahibi olmasında ve fen eğitiminin etkili hale getirilmesinde önemli bir role sahiptir (Fives vd., 2014; Vieira & Vieira, 2014; Bossier vd., 2015). Birey hangi okuryazarlıktan bahsediliyorsa o okuryazarlık türünde olayları duyumsama, bilgi sahibi olma ve açıklayarak uygulama becerilerine sahip olmalıdır. Kimya okuryazarlığı da bilimsel okuryazarlığın bir parçasıdır. Bilimsel ve kimyasal okuryazarlık yeterlilikleri kimyasal bilgi ve bilimsel bilgiyi sorgulama yeteneklerine odaklanmaktadır. Kimya eğitiminin temel hedefle kimya eğitiminin hedeflerinden biri olan kimya okuryazarlığını ölçmek için uygun bir değerlendirme yönteminin olması gereklidir (Muntholib vd., 2020).

Kimya okuryazarlık becerisini ölçmede kullanılan araçlar

Kimya okuryazarlığını ölçmek için çeşitli değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Çiğdemoğlu ve Geban, 2015; Shwartz vd., 2006b; OECD, 2016; Çiğdemoğlu vd., 2017; Fives vd., 2014; Benjamin vd., 2015). Shwartz vd., (2006b) kimyasal okuryazarlığı çerçevesi altında kimya okuryazarı bir kişi için çeşitli yeterlikler üretmiştir. Bunlar; bağlamda kimya, bilimsel ve kimyasal içerik bilgisi, üst düzey öğrenme becerileri ve duyuşsal yönler gibi konuları kapsayan yeterliklerdir (Shwartz vd., 2006b). Bu başlıklar altında incelenen yeterlikler aynı zaman da OECD (2016) bilimsel okuryazarlık verileri ile de eşleşmektedir (Rahayu, 2017; Çiğdemoğlu vd., 2017). Ancak OECD yeterlikleri, Shwartz ve diğerlerinin yeterliklerinden daha popüler, daha basit ve daha açıktır (Muntholib vd., 2020). Bu yeterliklere dayalı olarak çeşitli kimyasal okuryazarlık araçları geliştirilmiştir. Shwartz ve arkadaşları İsrail'de onuncu ve on ikinci sınıflardaki öğrencilerin beş kimyasal okuryazarlık düzeyini ölçmüştür. Bunlar; bilimsel cehalet, nominal bilimsel okuryazarlık, işlevsel bilimsel okuryazarlık, kavramsal bilimsel okuryazarlık ve çok boyutlu bilimsel okuryazarlıklardır. Geliştirilen ölçme araçları çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve likert ölçekten oluşmaktadır. Seçilen konular; madde parçacıklarının özellikleri, kimyasal reaksiyonlar, öğrencilerin olayları açıklamak için kimyasal yasaları ve teorileri kullanma becerisi ve kimyanın günlük yaşamdaki uygulamalarıdır. Shwartz ve arkadaşlarına göre, kimya okuryazarlığının tüm yönlerini ve bileşenlerini değerlendirmek zordur ve bu nedenle kimyasal okuryazarlığın her seviyesi farklı değerlendirme araçları kullanılarak değerlendirilmelidir (Shwartz vd., 2006b). Thummathong ve Tathong (2018) atom teorisi, periyodik tablo, kimyasal bağlar, mol, molarite, stokiyometri, gazlar, kimyasal denge, asit-baz, elektrokimyasal reaksiyonlar, termodinamik ve kimyasal kinetik gibi temel kimya konularını içeren kimyasal okuryazarlık çalışması yapmışlardır. Öğrencilerin tutumlarını değerlendirmek için çoktan seçmeli, kompozisyonlar ve bir likert tipi ölçekten oluşan bir test geliştirmişlerdir. Ölçek, Tayland'daki birinci sınıf mühendislik öğrencilerinin kimya okuryazarlığını

ölçmek için kullanılmıştır. Kimya okuryazarlığının ölçülen yönleri kimyasal içerik bilgisi ve anlayışı (kimya, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkinin bilgisi ve anlaşılması), kimyanın günlük yaşamda uygulanması (analitik düşüncenin, akıl yürütmenin kimya alanında uygulanması) ve farkındalık (ahlak ve sorumluluk bilinci ve kimyaya yönelik tutumlar) boyutlarıdır (Thummathong ve Tathong 2018). Çiğdemoğlu ve arkadaşları (2017), on birinci sınıf öğrencilerinin kimya okuryazarlığını ölçmek için PISA-2006 çerçevesini takip eden asit-baz kavramları konusunda açık uçlu bir test aracı geliştirmiştir (Çiğdemoğlu vd., 2017). Benzer yeterlikleri kullanarak kimyasal okuryazarlık test araçları geliştiren birçok başka araştırmada vardır. Nurjananto ve Kusumo (2015) kimya biliminde karbon üzerine, Ad'hiya ve Laksono (2018) kimyasal denge üzerine, Sadhu ve Laksono (2018), Yustin ve Wiyarsi (2019) kimyasal bağlar üzerine kimyasal okuryazarlık çalışmaları yapmışlardır (Nurjananto ve Kusumo 2015; Ad'hiya ve Laksono, 2018; Sadhu ve Laksono, 2018; Yustin ve Wiyarsi 2019). Öğrencilerin kimya konularına ilişkin farkındalık, bilgi ve yeterliliklerine yönelik kimya okuryazarlığı ölçme araçları üzerine yapılan araştırmalar çoktan seçmeli ölçme araçlarını kullanmanın öğrenci yeterliklerini belirlemenin etkili yollarından biri olabileceğini göstermiştir. Bu tür ölçme araçları, araştırmacılara veri analizi yapmaları için zaman tanımakta ve karşılaştırılabilecek nicel sonuçları sağlamaktadır (Wattanakasiwich vd., 2013). Bu araçların etkili olduğunun görülmesine rağmen zayıf yönleri de bulunabilir. Örneğin, öğrenciler hileli bir şekilde cevap verebilirler. Bunun üstesinden gelmek için, araştırmacı birkaç deneme ve yeterli sayıda katılımcı ile ölçme çalışması yapmalı, böylece daha iyi bir sonuç elde etmelidir. Öğrencilerin bildikleri kimya kavramlarını belirlemek için çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Örneğin Mutlu ve Sesen (2015) öğrencilerin termokimya, kimyasal kinetik, kimyasal denge, asit-baz ve elektrokimya kavramlarını incelemiştir (Mutlu ve Sesen 2015). Rahayu vd., (2011), öğrencilerin elektrokimya kavramlarını incelerken, Muntholib ve arkadaşları (2018), kimyasal kinetik ve asit-baz kavramları hakkında bir ölçme aracı uygulamıştır (Rahayu vd., 2011; Muntholib vd., 2018); Nahadi ve Ulum (2018) tarafından yürütülen çalışma, termokimya ile ilgili öğrenilen kavramlarını keşfetmeye yöneliktir (Nahadi ve Ulum, 2018). Bu çalışmalar; ölçeklerin uzun süredir kullanıldığını, büyük talep gördüğünü ve yaygın olarak uygulandığını ortaya koymaktadır.

Kimya okuryazarlığı ve kimya eğitimi

Değerlendirme, öğrenme sürecinin en önemli aşamalarından biridir (Parkes, 2010). Değerlendirme, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilme yeteneklerini belirlemek için kullanılan öğrenme uygulamalarında yapılması gereken çok önemli bir husustur. Değerlendirme çalışmalarında, öğrencilerin bilgi, tutum ve beceriler açısından genel yeteneklerini yansıtmaları amaçlanır (Cantos vd., 2015). Değerlendirmeler eğitimciler tarafından dersin planlanması ve uygulanmasına yönelik tasarımların uygulanması işlemidir. Değerlendirmede birçok yöntem kullanılabilir. Bunlardan birisi öğrencilerin verilen öğrenmeyi alma yeteneklerini belirleyebileceğimiz ölçme aracının verilerini toplama tekniğidir. Öğretmenler tarafından yürütülen değerlendirme faaliyetleri genellikle bilişsel yönleri ölçme faaliyetleridir. Günlük değerlendirme faaliyetlerinde gerçekleştirilen bilişsel yönlerin değerlendirilmesi genellikle düşük bilişsel seviyeleri ölçtüğü için bu durum öğrencilerin analitik olarak doğru düşünebilme şanslarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin yapacağı değerlendirmeler öğrencilerin analitik düşünme becerilerini harekete geçirmek için iyi bir fırsattır. Analitik düşünmenin yanında öğretmen, öğrencilerin kimya okuryazarlığı becerilerini de teşvik edebilir. Kimya öğrenme sürecinde öğrencilere verilen sorular anladıklarını belirlemeyi amaçlar ve öğrenme sürecinde, ders kitaplarında sunulan materyallere odaklanır. Bu sayede öğrencilerin belirtilen müfredat çerçevesinde öğrendiklerini analiz etmek amaçlanmıştır. Eleştirel düşünme, analitik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinde bazı problemler ortaya çıkabilmektedir. Yalnızca bazı soru türleri öğrencileri daha derin ve daha eleştirel düşünmeye zorlayabilir. Bu yüzden kimya öğretmeni, öğrencilerini üst düzey düşünme

becerisini içeren görev ve problemler üzerinde çalışırken desteklemelidir (Habiddin ve Page, 2019). Öğrenciler için analitik düşünme becerisi kimya öğreniminde oldukça önemlidir çünkü kimya alanındaki yeterlilik standartlarının büyük bir kısmı Bloom'un taksonomisinin önerdiği C4 bilişsel alanı gösteren temel yeterlilikten oluşmaktadır. Öğrenci analitik düşünme becerisine ne kadar çok sahip olursa günlük yaşamdaki zorluklara daha hazırlıklı olacaktır. Ramirez ve Ganaden (2008), analitik düşünme becerisinin göstergelerini Tablo 1'de gösterildiği gibi açıklamaktadır (Ramirez ve Ganaden 2008).

Tablo 1. Analitik düşünme becerileri göstergeleri, Ramirez ve Ganaden (2008)

Bilişsel Süreç	Tanımı
Analiz Etme	Malzemeyi parçalara ayırma ve parçaların birbirleriyle ve genel yapıyla nasıl ilişkili olduğunu belirleme
Ayırt Etme	İlgili veya önemli bölümleri alakasız veya önemsiz bölümlerle ayırt etme
Organize etme	Bir elemanın yapısına nasıl uyduğunu belirleme
İlişkilendirme	Bir unsurun varlığının, bakış açısına, değerine veya amacına göre belirlenmesi

Shwartz, Ben-Zwi & Hofstein'a (2006a) göre öğrencilerin okuryazarlık becerileri, Tablo 2'de gösterildiği gibi öğrencilerin fenomenleri kimya kavramını kullanarak açıklama, problem çözmede kimyasal bir anlayış kullanma, kimyasal uygulamaların stratejilerini ve faydalarını analiz etme yeteneklerini geliştirecek şekilde gerçekleştirilmelidir (Shwartz vd., 2006a).

Tablo 2. Kimya okuryazarlığı becerisi göstergeleri (Shwartz, Ben-Zwi ve Hofstein, 2006a)

No	Boyut	Tanım
1.	Fenomenleri kimya kavramını kullanarak açıklama	Günlük olayları açıklamada kimyasal bilginin önemi kabul edilmelidir. Kimya teorileri, modelleri ve kavramları anlaşılmalıdır. Konu teorisi geniş ve derin bir uygulamayı kapsamalıdır.
2.	Problem çözmede kimyasal bir anlayış kullanmak	Yeni ürünlerin ve yeni teknolojilerin tüketicisi olarak, karar vermede ve kimyasal konulardaki toplumsal tartışmalara katılmada günlük yaşamda kimya anlayışı kullanılmalıdır. Kimya ve kimyasal temelli teknolojilerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğu anlaşılmalıdır. Kimya, doğanın bir açıklamasını üretir. Her ikisinin de ürettiği modeller ve konseptler güçlü bir bağlantıya sahiptir, bu nedenle birbiri ile etkilenecektir
3.	Kimyasal uygulamaların stratejilerini ve faydalarını analiz etmek	Kimyasal ve sosyolojik ve kültürel süreçlerde inovasyon arasındaki ilişki anlaşılmalıdır (ilaçlar, gübreler ve polimerler gibi uygulamaların önemi). Toplumla ilgili kimya ve kimya teknolojisinin etkisi takdir edilmelidir. Kimyasal olayların doğası anlaşılmalıdır. Farklı açılardan gördüğümüz dünyayı değiştirerek daha iyi bir olgu üzerinde bir değişiklik veya varyasyon üretme amaçlanmalıdır.

Karmaşık sorunları ele almak için çeşitli bilgi, veri, yöntem ve bakış açılarını sentezleme fırsatı sunan entegre değerlendirme, öğretmenlerin öğrenci öğrenme çıktılarına değerlendirmesini kolaylaştırabilecek değerlendirme yeniliklerindedir. Hamilton ve arkadaşları (2014) öğrencilerin kimya kavramını ayırt ederek fenomeni açıklama, kimya anlayışını kullanarak kimya problemlerini organize etme, kimya uygulamalarının stratejilerini ve faydalarını analiz etme ve fenomenler arasındaki ilişkiyi kimya kavramını kullanarak açıklama yönlerini içeren entegre değerlendirme aracı geliştirmişlerdir. Entegre değerlendirme kullanarak öğretmenler aynı anda analitik düşünme yeteneğini ve kimya okuryazarlığını tek bir araçta belirleme fırsatı bulabilir. Bu çalışmada ise kimya eğitimi alan ortaöğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlıklarını ölçmek amacıyla bir araç geliştirilecektir.

Öğrencilerin aldıkları kimya eğitimi, çevre ve bireysel faktörlerle kimya okuryazarlıkları arasındaki bağın ortaya konulması çalışma sonucunda geliştirilecek ölçme aracı ile sağlanmaya çalışılacaktır. Çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlığı becerilerinin ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma problemi

Ortaöğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlığını ölçmek için geliştirilen Kimya Okuryazarlığı Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçektir mi?

Alt problemler

Kimya Okuryazarlığı Ölçeği kapsam geçerliliği bakımından yeterli midir?

Kimya Okuryazarlığı Ölçeği yapı geçerliliği bakımından yeterli midir?

Kimya Okuryazarlığı Ölçeği güvenilirlik seviyesi yeterli midir?

Kimya Okuryazarlığı Ölçeği madde özellikleri açısından yeterli midir? Şeklinde dir.

Araştırma süreci

Araştırma sürecine konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra ölçek düzenlenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçekte yer alacak ifadelerin oluşturulması için alanyazın taraması sırasında hem daha önce yapılan benzer çalışmalara hem de ölçeğin uygulanması planlanan öğrencilerin kimya öğrenmesi için hazırlanan programlara başvurulmuştur. Kimya okuryazarlık ölçeği için oluşturulan madde havuzu başlangıçta 68 madde olarak ortaya çıkmıştır. 68 maddeden oluşan madde havuzu uzman görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir. Ölçek maddeleri ölçme ve değerlendirme ve dil konularında uzmanlara da sunulmuş ve onlardan gelen geri bildirimler ölçeğe son şekli verilirken göz önünde bulundurulmuştur. Pilot uygulamadan sonra ölçeğin esas uygulaması yapılmış ve elde edilen veriler SPSS 20 Programı'nda analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmış ve ölçek son halini almıştır.

Ölçme aracının oluşturulması

Ölçek geliştirme çalışmalarında asıl ölçekte yer alacak madde sayısının üç katı olduğu bir madde havuzu oluşturulur ve bu madde havuzu alanyazın taraması ve uzman görüşleri alınarak yapılır (Karasar,2009). Kimya Okuryazarlık Ölçeğinin hazırlanmasında literatür taraması aşamasında 87 ifadeden oluşan bir madde havuzu ortaya çıkmış bu havuz uzman görüşleri sonrasında 68 olmuştur. Maddelerin oluşturulmasında ölçek alt boyutlarında belirlenmesi amaçlanan hususların ölçülmesine önem verilmiştir.

Literatür taramasının ardından 35 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddelerin anlaşılabilirliğinin ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi için 30 öğrenci ile taslak bir

çalışma grubu oluşturulmuştur. Basit ve anlaşılır olmaları sebebiyle likert tipi ölçekler ölçmeyle ilgili puana ulaşılmasını sağlar (Bayat, 2014). Ölçekte, seçenekleri Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum biçimindeki 5'li likert ölçme yöntemi tercih edilmiş olup ve öğrencilerden, Kimya Okuryazarlığı konusundaki düzeylerini ortaya çıkaracak maddelere kendilerine en uygun olan birini seçmeleri istenmiştir. Aynı öğrenciler arasından rastgele seçilen 12 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İlgili öğrencilere, Kimya hakkındaki bilgi düzeyleri, Kimya'nın önemi ve bilgi düzeylerini açıklayabilmeleri gibi bazı temalar altında yüz yüze görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına yönelik sorular sorularak yanıtlar değerlendirilmiştir. Elde edilen yanıtlar doğrultusunda ve ilgili kaynaklar gözetilerek formun son halinde lise düzeyindeki (9-10-11-12.sınıf) öğrencilerin kimya okuryazarlığını ölçecek 28 madde bulunmaktadır. Ölçeğe öğrencilere hitaben bir yönerge eklenerek çalışmaya gönüllü katılıp katılmadıkları, çalışmanın amacı ve maddeleri cevaplamakla çalışmaya yapacakları katkı hakkında bilgi verilmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlıklarının ölçülmesi için geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar objektif olarak gözlenebilir ve ölçülebilir olmasının yanında sayısal ifade edildiği için güvenilir ve nesnel sonuçlar veren araştırmalardır.

Ölçeğin uygulanmasının ardında elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ve ölçeğin yapı geçerliliğinin denetlenmesi adına Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda örneklem olarak elde edilen verilerin analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Uygulanan Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapılarının daha anlamlı yorumlanması amacıyla faktörler arasındaki en hassas ayrımı veren ve en sık kullanılan rotasyonlardan Varimax rotasyonu yapılmıştır. Burada faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerleri alt sınırı (eigenvalue) 1.00 alınmıştır (Eroğlu, A., 2009) Ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken madde-toplam puan korelasyonu kullanılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısının AFA ile belirlenmesinin ardından elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış olup, literatürde dikkate alınan bazı uyum indeksleri sonuçları değerlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için Ölçek Toplamına ait Cronbach Alfa ve AFA neticesinde elde edilen faktörlere ait Cronbach Alfa katsayıları elde edilmiştir. Ayrıca Madde-Toplam puan korelasyon katsayıları ve ölçeğin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması ile hesaplanan Guttman ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayıları da değerlendirilmiştir.

Araştırma örnekleme

Araştırmanın evreni orta öğretim öğrencileridir, örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıf lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin durum örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden durum örnekleme amaca ulaşmak için kolay ve yakın örneklem seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma Sakarya ili Akyazı

ilçesinde; ekonomik, sosyal vb. ilgilenilen seviyedeki öğrencilerin tümünü yansıtabilecek öğrencilerin bulunduğu bir lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda geliştirilen ölçeğin genellenebilir olabilmesi açısından seçilen örneklemin karma olduğu varsayılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizinin doğru sonuçları verebilmesi için katılımcıların sayısının ölçek maddelerinin beş katı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Child, 2006).

Araştırmada açıklayıcı faktör analizi yapılırken ölçekteki örneklem büyüklüğü madde sayısı göz önünde bulundurularak 350 olarak belirlenmiştir. Ancak Kimya Okuryazarlık Ölçeği 9, 10, 11 ve 12. sınıf lise öğrencilerine uygulanırken 322 adet formun yüz yüze doldurulması sağlanabilmiştir. Ardından toplanan formların analize hazır hale gelebilmesi için yapılan kontroller ve uç değer analizi neticesinde analize tabi tutulabilecek 301 form elde edilmiştir. Konu ile ilgili değerlendirmeler bu 301 form üzerinden yapılmıştır.

Bulgular

1.Örnekleme grubuna ait demografik bulgular

Araştırmaya katılan 301 öğrenciye çalışma kapsamında bazı demografik bilgileri sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar Tablo 1’de sunulmuştur. Örnekleme grubunun cinsiyet dağılımı incelendiğinde kadın ve erkek öğrenci dağılımının birbirlerine oldukça yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde 9. Sınıf öğrencileri veri setinde önemli bir düzeyde yer almaktadır. Ardından ise 10. sınıf öğrencilerinin katılımı yoğun olmuştur. Çalışmada öğrencilere “*Son dönemdeki Kimya not ortalamanız nedir?*” sorusu yöneltilmiş olup, Tablo 1’de verilen aralıklı değerlerden biri işaretlenmesi istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin %32,6’sının Kimya dersi not ortalamasının 55-69 arasında değiştiği belirlenmiştir. Not ortalaması en düşük olan öğrenciler örneklemin %14,3’ünü oluştururken, not ortalaması en yüksek olan grup örneklemin %13,6’sını oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Ait Tanımlayıcı İstatistikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
<i>Kadın</i>	164	54,5
<i>Erkek</i>	137	45,5
<i>Toplam</i>	301	100
Sınıf		
<i>9. Sınıf</i>	158	52,5
<i>10. Sınıf</i>	91	30,2
<i>11. Sınıf</i>	23	7,6
<i>12. Sınıf</i>	29	9,6
<i>Toplam</i>	301	100
Kimya Ders Ortalaması		
<i>0-44</i>	43	14,3
<i>45-54</i>	61	20,3
<i>55-69</i>	98	32,6
<i>70-84</i>	58	19,3

85-100	41	13,6
Toplam	301	100

2. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin bulgular

Yapı geçerliği, bir testin “ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini” göstermektedir (Büyüköztürk, 2007, s.168). Bireylerin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorulardan oluşur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu yapı geçerliliği ile ilgilidir. Yapı geçerliliğini incelemek adına literatürde çeşitli analizler kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulamasıdır ve bu çalışmada da ölçeğin yapı geçerliliği AFA ile gerçekleştirilmiştir. AFA ile ölçek maddelerinden aynı özelliği ölçen maddelerin bir araya toplanmakta ve ölçeğin faktörleri oluşmaktadır. Verilerin analiz için uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının 0.889 ve Barlett testinin ise $\alpha = 0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla “ana kütle korelasyon matrisi birim matristir” şeklindeki H_0 hipotezi reddedilmiş olup, tutum ölçeğine faktör analizi uygulamak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,000<0,001$). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişki seviyeleri incelenmiş ve sorun oluşturabilecek durumda, yani, 0,1 in altında ya da 0,9’un üzerindeki korelasyonlar ile karşılaşılmamıştır. Bu anlamda veri setimiz AFA için uygun bir yapıdadır.

Çalışmada kullanılan veri setinin AFA için uygun olduğu belirlendikten sonra faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi kullanılmış olup Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Buradaki elde edilen ilk sonuçlar değerlendirildiğinde ise faktörler arasında 0,5’in üzerinde ilişki seviyeleri görülmüş ve 10 maddenin (M1, M4, M5, M6, M7, M12, M18, M19, M21, M23) binişik maddeler olduğu tespit edilmiştir. Binişik maddelerin çıkarılmasıyla AFA yeniden uygulanmış olup elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Binişik maddelerin çıkarılmasıyla kalan 18 maddenin döndürülmüş faktör matrisine göre öz değeri 1.0’ den büyük olan 4 faktöre dağılımı Tablo 2’de verildiği gibidir. Birinci faktörün özdeğeri 5,461 ve açıkladığı varyans % 14,940, ikinci faktörün özdeğeri 2,068 ve açıkladığı varyans % 13,452, üçüncü faktörün ise özdeğeri 1,171 ve açıkladığı varyans % 13,271, dördüncü faktörün özdeğeri 1,105 ve açıkladığı varyans 12,810, olarak elde edilmiştir. Bu dört faktör birlikte ise toplam varyansın %54,473’ünü açıklamaktadır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise 0,351 ile 0,672 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri, 0.30 veya 0.40 sınır değerinin üzerinde olmalıdır (Field, 2005). Dolayısıyla bu aşamada elde edilen sonuçlar yeterli bulunmuştur.

Tablo 2. Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,461	30,341	30,341	2,689	14,940	14,940
2	2,068	11,491	41,832	2,421	13,452	28,392
3	1,171	6,503	48,335	2,389	13,271	41,663
4	1,105	6,138	54,473	2,306	12,810	54,473
5	,906	5,033	59,506			

6	,838	4,658	64,164		
7	,815	4,526	68,690		
8	,740	4,110	72,801		
9	,646	3,590	76,391		
10	,606	3,367	79,758		
11	,594	3,298	83,055		
12	,543	3,018	86,073		
13	,483	2,686	88,759		
14	,469	2,604	91,364		
15	,441	2,448	93,812		
16	,382	2,123	95,935		
17	,376	2,091	98,025		
18	,355	1,975	100,000		

Tablo 3. Döndürülmüş Faktör Matrisi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Faktörler ve Maddeleri	Açıklanan Toplam Varyans ve Faktör Adlandırmaları	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Faktör 1	%14,940			
M9	<i>Kimyada Genel Kavramlar</i>	0,659	3,41	1,23
M13		0,533	3,44	1,17
M14		0,492	3,82	1,11
M15		0,781	3,53	1,17
M16		0,452	3,36	1,13
Faktör 2	%13,452			
M17	<i>Derinlemesine Bilinen Kimya Kavramları</i>	0,648	2,70	1,33
M24		0,803	3,05	1,29
M25		0,611	3,60	1,34
M26		0,730	3,43	1,31
Faktör 3	%13,271			
M2	<i>Kimyanın Önemini Duyumsamak</i>	0,660	3,79	1,02
M3		0,748	3,89	1,16
M8		0,630	4,50	1,06
M10		0,607	3,98	1,04
M11		0,690	4,21	1,02
Faktör 4	%12,810			
M20	<i>Günlük Hayat ve Kimya</i>	0,570	3,68	1,22
M22		0,643	4,07	1,12
M27		0,744	3,89	1,24

M28		0,690	3,92	1,28
------------	--	-------	------	------

Tablo 3’de dört faktörlü yapıya ait modelin değişkenlerinin faktörler altındaki dağılımı görülmektedir. Elde edilen bu faktör yapıları kapsadıkları maddelerin ortak noktalarına göre adlandırılmıştır. Birinci faktör, temel kimya konularında ki farkındalık ile ilgili değişkenlerin özelliği olarak ortaya çıktığından **“Kimyada genel kavramlar”** olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, kimya konularında ayrıntılı ve birikmiş bilgi ile ilgili değişkenlerin özelliği olarak ortaya çıktığından **“Derinlemesine bilinen kimya kavramları”** olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör, kimyanın öneminin farkında olmak ile ilgili değişkenlerin özelliği olarak ortaya çıktığından **“Kimyanın önemini duyumsamak”** olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktör, günlük hayatta her şeyin kimya ile ilgisinin olduğunu ifade eden değişkenlerin özelliği olarak ortaya çıktığından **“Günlük hayat ve kimya”** olarak adlandırılmıştır.

3.Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Model Uyumu Bulgularının Değerlendirilmesi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir (Yaşlıoğlu, M. M., 2017). Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmada ise AFA’dan elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin dört faktörlü yapısının uyum iyiliğinin ve yapı geçerliliğinin sınanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Uyum iyiliği istatistikleri ile üzerinde çalışılan modelin bir bütün olarak kabul edilip edilemeyeceği hakkında bir takım sınır değerlerin yorumlanması ile sonuca varılabilir. Uyum iyiliği değerlerinin hesaplanması amacıyla literatürde adı geçen birçok istatistiki gösterge mevcuttur. Genellikle araştırmacılar çalışmalarını hakkında önemli gördükleri indeks değerlerinin sonuçlarını yorumlama yoluna gitmektedir. Ancak yine de bazı indeks değerlerinin bu analiz sonucundaki bulguların yorumlanmasında yeri önemlidir. Örneğin, bunlardan biri Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranlanması ile elde edilen indeks değerinin iyi bir uyum iyiliği için ikiden daha düşük olması gerekmektedir. Ancak bu koşul sağlanmadığı durumda beş veya beşin altındaki elde edilen değerlerde modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Joreskog ve Sorbom, 1993, s. 122-126).

Bunun yanı sıra literatürde sıklıkla kullanılan bu uyum değerleri arasında GFI (Uyum İyiliği İndeksi) değeri, CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) değeri, IFI (Arttırılmalı Uyum İndeksi) bulunmaktadır. Bu uyum iyiliği indeksleri sıfır ile bir arasında değer alır ve bire yakın olması uyumun çok iyi olduğunun göstergesidir.

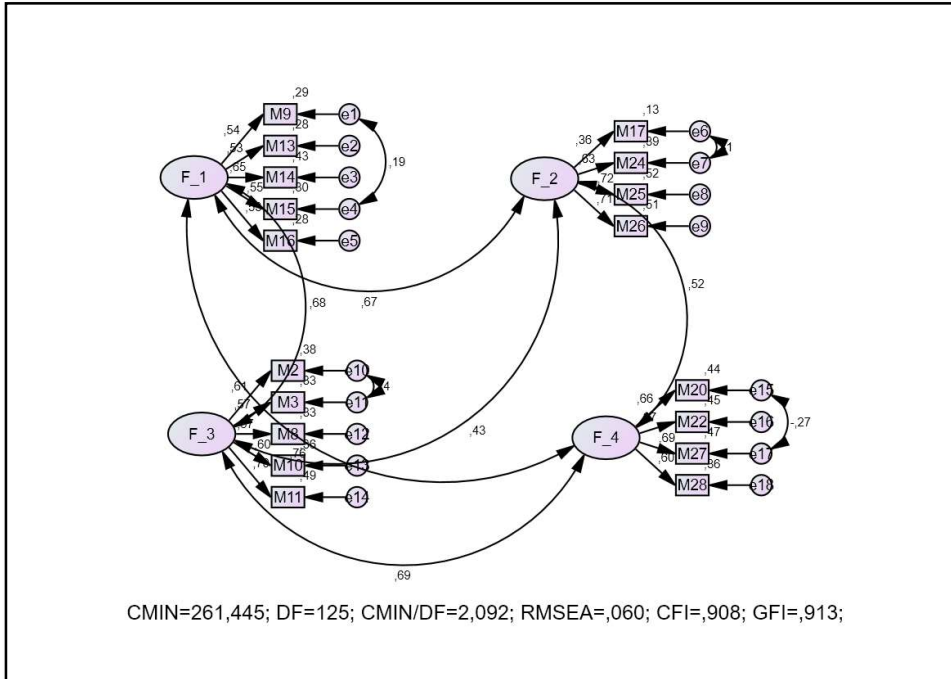
RMSEA, (Ortalama Hata Karekök Yaklaşımı) ise bilinmeyen fakat optimum şekilde planlanmış olduğu parametrelerin, ana kütleli kovaryans matrisi ile ne derece uyumlu olup olmadığı hakkında bilgi veren bir istatistiktir (Byrne, 2011, s. 664). Son yıllarda bu istatistik model hakkında en güvenilir bilgiyi veren istatistiklerden biri olarak değerlendirilmiştir (Diamantopoulos, 2000, s. 85). RMSEA’nın %95 güven aralığında alabileceği değerler 0.03 ile 0.08 aralığında olabilir, 0.08’in üzerindeki değerler kötü bir model uygunluğuna işaret edecektir (Rigdon, 1996, s.369).

SRMR (Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması) ise 0 ile 1 değerleri arasında değer almakta olup, iyi bir uyum için sıfıra yaklaşık değerler alması beklenmektedir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Bazı Uyum İndeksleri Sonuçları

Uyum ölçütleri	Kabul Edilebilir Sınır Değerler	Araştırma Modeli için Elde Edilen Sonuçlar
Ki-Kare Değerinin Serbestlik Derecesine Oranı ($\chi^2/s.d.$)	$(\chi^2/s.d.) \leq 5$	2.092
GFI (Uyum İyiliği İndeksi)	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.913
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İyiliği)	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.908
IFI (Arttırmalı Uyum İndeksi)	$0.90 \leq IFI \leq 1.00$	0.910
RMSEA (Hataların Yaklaşık Ortalama Karekökü)	$0.03 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.060
SRMR (Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması)	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,061

Tablo 4 ile model tanımlamalarında oldukça önemli göstergeler olan uyum iyiliği indeks değerleri için kabul edilebilir sınır değerleri ve araştırma modeli için elde edilen sonuçlar verilmiştir. Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırma modelimizin sonuçları kabul edilebilir sınırlar içerisinde ve iyi düzeyde uyum göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konulan dört faktörlü yapının geçerliği, DFA kullanılarak da doğrulanmıştır. Ayrıca Şekil 1 ile modele ilişkin Path Diyagramı verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda modelin dört faktörlü yapıya sahip olduğunun DFA neticesinde doğrulandığını söylemek mümkündür.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli AMOS Programı Diyagramı

4. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Çalışmanın konusu olan Kimya Okuryazarlığı ölçeğinin maddelerine ilişkin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Madde-Toplam Puan korelasyonu değeri hesaplanmıştır. Bu korelasyon değeri ile test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişki hakkında bir sonuca varılır ve Madde toplam korelasyonun yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Bu değerlendirme kapsamında uygulanan Pearson Momentler Korelasyon analizi sonucuna göre ölçekte yer alan tüm maddelerin toplam puanla olan ilişkisi 0,43-0,61 arasında değişmekte olup, t değerlerinin $\alpha = 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Madde analizi değerlendirilmesi amacıyla başvuru olan diğer bir yöntem ise testin toplam puanına göre alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığının değerlendirilmesidir. Bu anlamda örneklem verilerimiz için veri setimizin alt %27 ve üst %27'lik grupların toplam puanları *Bağımsız Örneklem T Testi* kullanılarak sınanmış olup, iki grup arasındaki fark 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,001$). Ayrıca bu sınama her bir madde içinde uygulanmış olup, her bir maddenin madde ayırt edicilik indeksleri istatistiksel olarak 0.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Kimya Okuryazarlığı Ölçeğinin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısını değerlendirmek için her bir sorunun varyansına dayalı hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0,896 olarak elde edilmiştir. Araştırmalarda, Cronbach Alpha katsayısının 0.60 ve üzeri olması beklenmektedir ve 0.80–1.00 arası yüksek, 0.60–0.80 arası oldukça güvenilir, 0.40–0.60 arası düşük, 0.00–0.40 arası güvenilir değil olarak değerlendirilir. Dolayısıyla ölçeğimizin bütün olarak oldukça güvenilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca bunun yanı sıra AFA sonucu ortaya çıkan dört faktörlü yapının güvenilirliği de değerlendirilmiş olup Tablo 4'de verilmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa değerlerinin 0,71 -0,76 arasında çıkmasıyla birlikte faktörlerin güvenilirliğinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamındaki ölçeğin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması ile hesaplanan Guttman ve Spearman-Brown iç tutarlılık katsayıları da değerlendirilmiş olup sırasıyla; 0,752 ve 0,755 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda Kimya Okuryazarlığı ölçeğinin güvenilirliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 4. Kimya Okuryazarlığı Ölçeğinin AFA Sonucu Belirlenen Alt Boyutlarına Göre Elde Edilen Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alpha
Faktör 1	M9, M13, M14, M15, M16	0,71
Faktör 2	M17, M24, M25, M26	0,72
Faktör 3	M2, M3, M8, M10, M11	0,76
Faktör 4	M20, M22, M27, M28	0,73

4. Tartışma ve sonuç

21. yüzyıl okuryazarlık kavramının değiştiği, farklı alanlarda farklı becerilerin geliştirilmesi gerektiği bir dönemdir. Bu yüzyılda verilen eğitimin de bireylerden beklenen becerilerin de geçmişten farklı olduğu görülmektedir. Geçmişten farklı olarak bireylerde daha iyi ve konforlu bir hayat sürmek okuryazarlık

becerilerindeki yetkinliklerine bağlıdır. Bu çalışmada orta öğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlıklarını ortaya koymak amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek planlanmıştır. Kimya, hayatın hemen her alanında etkili olan bir temel bilim dalıdır. Bu temel bilim dalı hakkında öğrencilerin okuryazarlık durumlarını belirlenmesi önemlidir.

Kimya okuryazarlık ölçeği, orta öğretim öğrencilerine yönelik olarak Türkiye’de geliştirilmemiştir. Kimya eğitimi, sezgisel olarak ilköğretim ve ortaokul aşamasında verilmektedir. Lise aşamasına gelindiğinde ise kimya bilimi temel bilgilerden başlayarak aşamalı bir şekilde lise seviyesinde yani orta öğretimde öğrencilere sunulmaktadır. Kimya okuryazarlık ölçeği kimya bilimi ile başlı başına bir ders olarak karşılaşılan orta öğretim öğrencileri için hazırlanmıştır ve literatürde Türkiyede bu çalışma özgün bir şekilde geliştirilen ilk ölçek çalışması olacaktır. Ölçek alanyazın taramasının yapılması, madde havuzu oluşturulması, uzman görüşünün alınması, pilot uygulama yapılması ve ölçeğe son şeklinin verilmesi aşamaları yapılarak geliştirilmiştir.

Kimya okuryazarlığı ölçeği, dört (4) faktörlü bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Birinci faktör beş (5) madde, ikinci faktör dört (4) madde, üçüncü faktör beş (5) madde, dördüncü faktör dört (4) maddedir ve ölçek toplamda 18 maddeden oluşmaktadır.ölçek maddelerinin en az üç maddeden oluşması gerektiği (Özdamar, 2017) beklendiğinden ölçek bu açıdan yeterlidir denilebilir.

Araştırma sonucunda 18 madde ve dört alt boyuttan oluşan ve orta öğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlıklarını belirlemeye yönelik beşli likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekten en düşük 18 puan en yüksek 90 puan olduğu, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda kimya okuryazarlığı ölçeğinin kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin kimya okuryazarlığını ölçmek için geliştirilen Kimya Okuryazarlığı Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Kimya Okuryazarlığı Ölçeği kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, güvenilirlik seviyesi ve madde özellikleri açısından yeterlidir.

Öneriler

Kimya okuryazarlığı ölçeği orta öğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir, kimya okuryazarlığı başta olmak üzere diğer temel bilimlere yönelik ölçek geliştirme çalışmaları farklı öğretim seviyelerinde geliştirilebilir. Böylece elde edilen verilerden yola çıkılarak geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesi konusunda yapılması gerekenlere karar verilebilir.

Kimya okuryazarlığı ölçeği nitel veri toplama araçları ile birlikte kullanılarak elde edilecek sonuçların daha etkili olması sağlanabilir.

Kimya okuryazarlığı geliştirilmesi için ölçekten elde edilen verilerden yararlanılarak eğitim ve öğretim çalışmaları yeniden yapılandırılabilir veya revize edilebilir.

Kaynakça

- Ad’hiya, E., & Laksono, E. W. (2018). Development and validation of an integrated assessment instrument to assess students’ analytical thinking skills in chemical literacy. *International Journal of Instruction*, 11(4), 241-256. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11416>
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175. doi: 10.9779/PUJE768

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29183/312492>
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler ve “Likert” Ölçek Kurma Tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/28309/300829>
- Benjamin, T. E., Marks, B., Demetrikopoulos, M. K., Rose, J., Pollard, E., Thomas, A., Muldrow, L. L. (2017). Çeşitli kurumlardan birinci sınıf öğrencileri ile STEM'de üniversiteye hazırlık için bilimsel okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 607-623
- Bosser, U., Lundin, M., Lindahl, M., & Linder, C. (2015). Challenges faced by teachers implementing socio-scientific issues as core elements in their classroom practices. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 159-176. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107835.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8.Baskı), *Pegem A Yayıncılık*, s.125, Ankara.
- Byrne, B. M. (2011). Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series), Routledge, New York.
- Cantos, A. E., Alday, M. G., Asi, K. J., Calacal, R. H., Britiller, M. C. (2015). Changing Learning Needs of Students Nurses: Input to The Nursing Curriculum *Asia Pasific Journal of Multidisciplinary Research* 3, 3.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Çelik, S. (2014). Chemical literacy levels of science and mathematics teacher candidates. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.5>
- Çiğdemoglu, Ç., & Geban, O. (2015). Improving students' chemical literacy levels on thermochemical and thermodynamics concepts through a context-based approach. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 302-317. <https://doi.org/10.1039/C5RP00007F>
- Çiğdemoglu, Ç., Arslan, H. O., & Cam, A. (2017). Argumentation to foster pre-service science teachers' knowledge, competency, and attitude on the domains of chemical literacy of acids and bases. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(2), 288-303. <https://doi.org/10.1039/C6RP00167J>
- Demir, E. (2016). Characteristics of 15-year-old students predicting scientific literacy skills in Turkey. *International Education Studies*, 9(4), 99-107. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p99>
- Diamantopoulos, A., & Siguaaw, J. (2000). Introducing LISREL: A Guide for the Uninitiated (Introducing Statistical Methods Series). *Sage Publications*, London.
- Dragos, V., & Mih, V. (2015). Scientific literacy in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 167-172, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.273>
- Eroğlu, A., (2009). Faktör Analizi (Editör Şeref Kalaycı), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (4. Baskı), *Asil Yayın Dağıtım*, s.327, Ankara,
- Field, A. (2005). Discovering statistics using SPSS. *SAGE Yayınları*. London.
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Sciences Education*, 98(4), 549-580. <https://doi.org/10.1002/sce.21115>
- Habiddin H., Page, E. M. (2019). Students' higher order thinking skills (HOTS) in solving chemical kinetics questions. *Empowering Science and Mathematics for Global Competitiveness*, 215-222. DOI:10.1201/9780429461903-32.
- Hamilton, S. H., Elsayah S., Guillaume J. H. A., Jakeman, A. J., Pierce, S. A., (2014) Integrated Assessment and Modelling: Overview and Synthesis of Salient *Dimensions Journal of Environmental Modelling & Software*, 64, 1.

- Joreskog, Karl G., Sorbom D., (1993). LISREL 8: A Guide to the Program and Applications. Chicago: SPSS.
- Karasar, N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayınları, Ankara.
- Muntholib, Ibnu, H., Rahayu, S., Fajaroh, F., Kusairi., & Kuswandi, B. (2020). Chemical literacy: Performance of first year chemistry students on chemical kinetics. *Indonesian Journal of Chemistry*, 20(2), 468-482. <https://doi.org/10.22146/ijc.43651>
- Muntholib, Mayangsari, J., Pratiwi, Y. N., Muchson, Joharmawan, R., Yahmin, & Rahayu, S. (2018). Development of simple multiple-choice diagnostic test of acid-base concepts to identify students' alternative conceptions. *Proceedings of the 1st Annual Internasional Conference on Mathematics, Science, and Education (IcoMSe 2017)*, 218, 251-268. <https://doi.org/10.2991/icomse17.2018.45>
- Mutlu, A., & Sesen, B. A. (2015). Development of a two-tier diagnostic test to assess undergraduates' understanding of some chemistry concepts. *Procedia-Social and Behavioral sciences*, 174, 629-635. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.593>
- Nahadi, F. H., & Ulum, M. (2018). Development and validation of reasoning-based multiple-choice test for measuring the mastery of chemistry. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13(6), 1476-1488. <https://doi.org/10.1063/1.4983989>
- Nurjananto, N., & Kusumo, E. (2015). Pengembangan instrumen penilaian autentik untuk mengukur kompetensi peserta didik materi senyawa hidrokarbon [Development of authentic assessment instruments to measure student competencies of hydrocarbon compounds]. *Jurnal Inovasi Pendidikan Kimia*, 9(2), 1575-1584. Retrieved from <https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/JIPK/article/view/4825/3993>
- O'Brien, M. ve Rugen, L. (2001). Teaching literacy in the Turning Points School. *Turning Points: Transforming middle schools*. Boston, MA: Center for Collaborative Education
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing
- Özdamar, K., (2017). Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Parkes, K. A. (2010). Performance Assessment: Lesson From Performance *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 22, 1.
- Rahayu, S. (2017). Promoting the 21st century scientific literacy skills through innovative chemistry instruction. *AIP Conference Proceedings*, 1911(1), 020025. <https://doi.org/10.1063/1.5016018>
- Rahayu, S., Treagust, D. F., Chandrasegaran, A. L., Kita, M., & Ibnu, S. (2011). Assessment of electrochemical concepts: a comparative study involving senior high school students in Indonesia and Japan. *Research in Science and Technological Education*, 29(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/02635143.2010.536949>
- Ramirez, R. P. B., Ganaden M. S. (2008). Creative Activities and Students' High Order Thinking Skills, *Education Quarterly*, 66, 1.
- Rigdon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(4), 369-379.
- Roberts M. R., Gierl M. J., (2010). Developing Score Reports For Cognitive Diagnostic Assessment, *Educational Measurement: Issues and Practice* 29, 3.
- Sadhu, S., & Laksono, E. W. (2018). Development and validation of an integrated assessment for measuring critical thinking and chemical literacy in chemical equilibrium. *International Journal of Instruction*, 11(3), 557-572. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.1133.8a>
- Shwartz, Y., Ben-Zvi R., Hofstein A. (2006a). The Use of Scientific Literacy Taxonomy for Assessing The Development of Chemical Literacy Among High-School, *Students Chemistry Education Research and Practice*, 7, 4.

- Shwartz, Y., Ben-Zvi, R., & Hofstein, A. (2006b). The importance of involving high-school chemistry teachers in the process of defining the operational meaning of “Chemical Literacy”. *International Journal of Science Education*, 27(3), 323-344. <https://doi.org/10.1080/0950069042000266191>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Thummathong, R., & Thathong, K. (2018). Chemical literacy levels of engineering students in Northeastern Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 478-487. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.009>
- Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2014). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 659-680. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9605-2>
- Wattanakasiwich, P., Taleab, P., Sharma, M. D., & Johnston, I. D. (2013). Development and implementation of a conceptual survey in thermodynamics. *International Journal Innovation Science and Mathematics Education*, 21(1), 29-53. Retrieved from <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/viewFile/6459/7493>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (özel sayı)
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).
- Yustin, D. L., & Wiyarsi, A. (2019). Students’ chemical literacy: A study in chemical bonding. *Journal of Physics: Conference Series*, 1397, 012036. <https://doi.org/10.1088/17426596/1397/1/012036>

16. How can Lesson Study Model be used in special education?¹

Ahmet AYKAN²

APA: Aykan, A. (2022). How can Lesson Study Model be used in special education?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 241-251. DOI: 10.29000/rumelide.1164863.

Abstract

This study was conducted to determine how the professional development model of lesson study would function in special education. The study was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods, and it was carried out with 10 special education teachers selected by criterion sampling. Data were collected through observation reports and semi-structured interview forms from special education teachers who learned and applied the lesson study model for the first time in a 6-week period. The data obtained were analyzed by content analysis and presented in tables. The study found that special education teachers receive professional development from social media, experts, experienced colleagues, trainings, and books. It was determined that special education teachers have achieved some pedagogical, student, and teacher-based positive gains thanks to the lesson study. In addition, special education teachers also mentioned some negativities such as worry, anxiety, time, and cost about the lesson study. The present study revealed that the lesson study model was represented by a small number of studies conducted within the scope of special education. In this context, it was suggested that the lesson study model, which could contribute to the professional development of special education teachers and the success of special education students, should be included in more studies in special education.

Keywords: Lesson study model, special education, teacher professional development, case study

Ders Araştırması Modeli özel eğitimde nasıl kullanılabilir?

Öz

Bu çalışma ders araştırması mesleki gelişim modelinin özel eğitimde nasıl bir işleve sahip olacağını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenen çalışma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. 6 haftalık bir süreçte ders araştırması modelini ilk defa öğrenen ve uygulayan özel eğitim öğretmenlerinden gözlem raporları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilerek, okuyucuların kolay anlayabileceği şekilde tablolarla sunulmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini; sosyal medya, uzmanlar, deneyimli meslektaşlar, eğitimler ve kitaplardan sağlamaya çalıştıkları anlaşılmıştır. ders araştırması ile birlikte özel eğitim öğretmenlerinin; pedagojik temelli, öğrenci temelli, öğretmen temelli bir takım olumlu kazanımlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin ders araştırması ile ilgili endişe, kaygı, zaman ve maliyet gibi bir takım olumsuzluklardan da bahsettikleri sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ders araştırması modelinin özel eğitim bünyesinde yapılan az sayıdaki çalışma ile temsil edildiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve

¹ Bu çalışmada veriler 2019 yılından önce toplandığı için etik kurul bilgilerine ihtiyaç duyulmamıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD (Muş, Türkiye), a.aykan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8033-0821 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164863]

özel eğitim öğrencilerinin başarılarına katkı sağlayabilecek olan ders araştırması modelinin özel eğitimde daha fazla çalışmada yer alması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ders araştırması modeli, özel eğitim, öğretmen mesleki gelişimi, durum çalışması

1. Introduction

Lesson study includes the work of a group of teachers working collaboratively and sharing their professional knowledge, experience, and skills with each other (Fujii 2014). The teachers, who come together in the first stage of the model, collaboratively create a lesson plan in line with different opinions and suggestions. This lesson plan is implemented in the classroom by one teacher in the group, while other teachers observe the lesson and take observational notes. At the end of the lesson, all the teachers come together again and discuss the lesson based on the observations and prepare the lesson plan again. This improved lesson plan is reapplied in the classroom by a different teacher in the group. If necessary, this cyclical process can be repeated once or twice (Aykan & Dursun, 2021).

The cyclical process of the lesson study model offers many opportunities to the teachers involved in this process. Teachers become more qualified teachers by making the professional development with their other colleagues continuous (Baricaua Gutierrez, 2016). Teachers who work with other colleagues gain the ability to create a more qualified lesson plan. Again, by making observations during the lesson, they have the opportunity to see a lesson process from the perspective of the student. Therefore, teachers realize how students' learning can be improved by having the opportunity to see which pedagogical practices work or not (Dudley, 2012).

Studies on the lesson study continue to increase every day (Yeşilçınar & Aykan, 2022). However, there are limited number of studies on the application of the lesson study model in special education (Holmqvist, 2020; Klefbeck, 2021; Norwich & Ylonen, 2013; Ylonen & Norwich, 2012). In particular, it is significant for special education teachers to be better equipped professionally and to constantly exchange information with other colleagues to cope with difficulties they face. Lesson study, in this sense, both sustains the professional development of special education teachers and offers them the opportunity to share their knowledge and experience with other colleagues. The model, which allows teachers to monitor the pedagogical practices of special education teachers who are more experienced and equipped in the professional sense, also provides an environment for observing how students react to these practices.

The lesson study model was used by Ylonen & Norwich (2012) to improve the pedagogical practices of teachers who teach students with moderate learning difficulties. The researchers indicated that the participants of the study gained new insights and visions. A lesson study-based study was conducted by the same researchers the following year with students with moderate learning difficulties and their teachers. As a result of this study, it was stated that the lesson study model provided some improvements in the pedagogical practices of special education teachers and in the learning of students (Norwich & Ylonen, 2013). Holmqvist (2020) used the lesson study model to improve the teaching skills of special education teachers in his study. Emphasizing that more work should be done with the lesson study model both for in-service and pre-service special education teachers, the model improved the teaching skills of special education teachers. In addition, the lesson study model was used by Klefbeck (2021) as a different way for the education of students with special learning difficulties. The study focused on the

changes in the professional practices of the teachers involved in the lesson study process and the effects of these changes on the students.

Review of the literature reveals that the lesson study model has just started gaining popularity for the professional development of special education teachers. The changes in the practices of special education teachers who learn and apply the lesson study model are discussed. On this basis, the present study aimed to investigate following research questions:

- What are the special education teachers' means of getting professional development?
- What is the function of the lesson study model in special education?

In this vein, the present study aims to contribute to the gap in literature and to see how the model provides opportunities for special education teachers.

2. Methodology

The present research was designed as a qualitative case study. In many studies conducted within the scope of the lesson study model, qualitative methods are generally preferred (Aykan & Kincal, 2016). The reason for this may be the effort to obtain realistic thoughts of the participants regarding the application. Case study, on the other hand, is expressed as a more detailed handling of information about an event or situation with data collection tools such as observation, interview, or document analysis in a natural environment (Merriam, 2009; Yin, 2011).

2.1. Research process



Figure 1. Research Process

No	Duration	Implementation
1. week	45 m	Presenting the lesson study model
2. week	40 m	Watching videos of lesson study applications
3. week	60 m	Piloting of the lesson study model
4. week	20 m	Creating lesson plans in cooperation in 2 separate groups (each group consists of 5 people)
	30 m	Applying the lesson plan of each group to the students, taking notes during the application
	30 m	Sharing the notes, opinions and suggestions about the applied course
	30 m	Sharing the notes, opinions and suggestions about the applied course
	30 m	Re-application of prepared lesson plans
5. week	150 m	Re-implementation of the Lesson study cyclical system
6. week	150 m	Re-implementation of the Lesson study cyclical system

Table 1. The Implementation Process of the Lesson Study Model

Adres	Address
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	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

2.2. Participants

The participants of the study consist of 10 special education teachers determined by the criterion sampling method, which is within the scope of the purposive sampling method. The purpose of choosing the purposive sampling method is to determine more deeply what the model does for special education teachers who learn and apply the lesson study model. Participation of special education teachers in the study voluntarily and participation in informative meetings about lesson study were determined as criteria. In this context, the special education teachers working in the special education institutions were interviewed at the beginning and the teachers were informed about the study. As a result of the information, 12 special education teachers volunteered to participate in the study. During this process, two special education teachers left the study and the study continued with 10 teachers. Each participant was shown with codes such as T1, T2, T3....

2.3. Data collection

Many different data collection tools can be used in case studies within the scope of qualitative research. In particular, the use of more than one data collection tool is considered very important in terms of the validity and reliability of the study (Creswell, 2007; Yin, 2011). In this context, semi-structured interview form and observation form were used in the present study. While preparing the semi-structured interview questions, the studies on lesson study in the literature were examined and questions were formed. The questions formed were finalized in line with the opinions and suggestions of three instructors, a program development specialist, an assessment-evaluation specialist, and a language specialist. The other data collection tool is the observation form created by Aykan (2019) within the scope of his doctoral thesis, and this form was used within the scope of the study by obtaining the necessary permissions.

2.4. Data analysis

The data obtained from the semi-structured interview forms and observation forms used within the scope of the research were analyzed by content analysis technique. While conducting content analysis, first the codes and then the themes were reached with an inductive method. First of all, interviews lasting approximately ten minutes were administered to each participant separately and the interviews were recorded. The recorded interviews were transcribed without any intervention. Then, the obtained data were coded by two different experts, and the codes were then compared. Different encodings were discussed, and a common decision was reached. After the codes were determined, similar codes were brought together, themes were created with a sense of integrity and expressed in a way that readers could easily understand.

3. Findings

The data obtained from participating special education teachers were analyzed and given in this section. First of all, findings regarding the participants' responses to the question "What do you do to ensure your professional development?" were shown in Table 2 in detail.

Theme	Code	Sample Statements
Social Media	Instagram	<i>I follow few special education people on Instagram (T3)</i>
	Youtube	<i>Some of the special education experts have YouTube channels. I follow them. (T10)</i>
		<i>I learn new things from social media. (T7)</i>
Experts	Lecturers	<i>I contact highly distinguished scholars who work at the university where I got my BA degree. I ask them (T9)</i>
Colleagues	Experienced teachers	<i>Highly experienced teachers with whom I work together contribute a lot to me (T8)</i>
Trainings	In-service trainings	<i>I participated in a professional development seminar once in Antalya (T4)</i>
	Seminars	<i>Some seminars are organized within the public education center and I try to attend them. (T1)</i>
Books	Field-related books	<i>I follow books specific to my field. I learn a lot from them too. (T5)</i>

Table 2. Special education teachers' means of receiving professional development

Table 2 shows that special education teachers use social media platforms such as Instagram and YouTube to ensure their professional development. The teachers who received support from their professors who used to teach them stated that they also received help from their experienced colleagues at the same workplace. Teachers, who emphasized that they received their professional development through various trainings, participated in in-service training activities and various seminars in this context. In addition, the data show that some teachers read field-specific books to ensure their professional development. All in all, the data show that special education teachers did not talk about any specific professional development model.

Secondly, the participating special education teachers' responses to the question "How can lesson study be used in special education?" and findings obtained from observation reports are shown in Table 3 in detail.

Theme	Code	Sample Statements
	Self-evaluation	<i>I had the opportunity to review the strategies I used in my own teaching activities. (T4)</i> <i>During the observation process, I questioned myself about what I should do and how. (T5)</i>

Pedagogy-based Reflections	Learning Styles	<i>I knew that students have different learning styles, but I got ideas about how I should put it into practice. (T7)</i>
	Teaching Methods	<i>Some of my friends talked about different teaching applications such as videos, movies, music. (T1) Some methods actually work. (T6)</i>
	Planning the Lesson	<i>I knew how to plan the lesson, but I saw how it could be planned better. So, I can say that my awareness on this issue has increased. (T3)</i>
Student-based Reflections	Individual Differences	<i>In our field, an individualized education and training program is applied to each student. While applying the model, we discussed what can be done with different students. (T10)</i>
	Different Practices	<i>In fact, I realized that it might be better to use different materials or support materials, as opposed to my traditional practices such as repetition. (T8) I saw that I could contribute to the better learning of students with the different experiences we gained, namely games and assistive technologies. (T1)</i>
Teacher-based Reflections	Belief	<i>It is a useful model. I think my colleagues and I can achieve this. (T7)</i>
	Perspective	<i>Hearing new and different ideas contributed a lot to me, at least it made my perspective more different. (T3)</i>
	Social interaction	<i>Frankly, I have never interacted so closely with my colleagues. I think it was good. (T5)</i>
	Burnout	<i>I have been working for many years so it seems difficult for me to implement new things after this time. But it will be useful for young teachers. (T2)</i>
	Risk	<i>Lesson study shows us how the risks we don't take in classes during normal times can turn out. (T10)</i>
	Self-confidence	<i>I realized that applications that I thought I could not do because I did not trust myself could actually be done. (T6)</i>
	Doubt	<i>It is a very new application in special education. I don't know if we can apply this in normal times (T9)</i>
	Anxiety	<i>Working in collaboration with my colleagues in the same environment is nice, but I don't think every special education teacher wants to do this. (T6)</i>

Negative Reflections	Time	<i>Our students are already special students, so we spend a lot of time with them. If we try to apply this model, we will have problems in terms of time (T10)</i>
	Financial	<i>Lesson study is good, but we have to work extra. Teachers must be paid for this. (T2)</i>

Table 3. Reflections of the lesson study model in special education

Table 3 shows that the lesson study model has a different set of reflections on special education teachers. It is understood from the views of the teachers that the model has pedagogical, student-based, and teacher-based positive reflections as well as some negative reflections. Thanks to the model, teachers have the opportunity to self-evaluate professionally, learn how to make applications according to different learning styles, understand which method and technique works and how well, and their awareness within the scope of lesson planning has increased. The participating teachers, who stated that they had discussions about the individual differences of the students, emphasized that different materials and practices could be more beneficial than traditional practices. The participants who stated that they interacted with their colleagues, started to take risks, and explored different ideas and suggestions thanks to the lesson study, were confident in applying the model. In addition, the views of some teachers reveal that they have some negative ideas about the model such as cost, time, worry and anxiety.

4. Conclusion and discussion

Lesson study model continues to be a preferred model with its increasing use day by day in order to ensure the professional development of teachers and teacher candidates. Literature review revealed that despite this widespread use of the model, a very limited number of studies have been carried out within the scope of special education. The idea of how the lesson study model will be reflected in special education and how the model can function in special education has formed the basis of the emergence of this study. In this context, the lesson study model was introduced to ten special education teachers and the model was applied by the teachers. During and after the implementation process, data were obtained from special education teachers and these data were discussed on the basis of the literature.

Some of the participating special education teachers benefit from social media to ensure their professional development. Teachers, who follow various special education experts in social media platforms such as YouTube and Instagram, try to find solutions to the problems they encounter during the teaching process by watching the videos or posts of the experts. Similarly, some other special education teachers tried to complete their professional deficiencies by meeting face-to-face or by phone with the instructors they knew from undergraduate education. In addition, some special education teachers emphasized that they received professional help from their experienced colleagues. Moreover, group of special education teachers try to provide their professional development by participating in in-service trainings or seminars or by reading books specific to the field.

The review of the literature displayed that there are studies stating that special education teachers are not at a professional level (Bruggnick et al. 2015; Byrd & Alexander, 2020; Page & Davis, 2016). It is stated that one of the ways to ensure the pedagogical and field-based professional development of special education teachers is to cooperate with experts (Byrd & Alexander, 2020; Sharma & Sokal, 2015). None of the special education teachers included in the study had heard of the lesson study model. In this context, it is thought that the collaborative environment offered by the lesson study model would make

significant contributions to special education teachers in terms of professional development. The study was conducted with the thought that experienced instructors, special education specialists, and special education teachers, who will take part in the cyclical process of the Lesson Study, will share their professional knowledge and experience with each other in interaction, and will offer them a very useful professional development environment.

The present study revealed that the special education teachers who learned and applied the lesson study model reflected some pedagogical-based gains. In support of the research results, there are studies in the literature that show that the lesson study model contributes to the pedagogical content knowledge of special education teachers (Leifler, 2020; Norwich & Ylonen, 2013; Yoshida, 2012). Ylonen & Norwich (2012) concluded in their study that a high-quality and effective lesson study model improves special education teachers' pedagogical content knowledge. Some special education teachers stated that they had the opportunity to make a professional self-evaluation with the lesson study model. Emphasizing that they reviewed the strategies they used in the teaching process, the teachers stated that they had an idea about what to do and how while making observations. Teachers, who learned different teaching methods and understood what these methods do in practice, stated that their awareness of how they can plan the teaching process better has increased.

The present study revealed that special education teachers who learn and apply the lesson study model reported that they had some student-based gains. The participating teachers argued that every student in special education needs an individualized education and training program, and the lesson study model supports this understanding. The participating teachers indicated that the discussion environment comes with the model allowed them to analyze individual differences of the students from different perspectives. The teachers, who reported that they realized the benefits of using different materials or different supportive materials on students' progress, stated that they discovered the inadequacy of traditional practices. It is seen in the literature that these findings of the present study are supported by some studies which emphasized the contribution of the lesson study model to the learning process of special education students (Holmqvist, 2020; Michael et al., 2021; Norwich et al., 2021; Norwich & Ylonen, 2013). Klefbeck (2021), in his study with special education students based on the lesson study model, concluded that the model enables students to realize their strengths rather than their shortcomings. Goei et al. (2021) indicated that the lesson study model improves the practices for special education students and encourages students to learn.

It was explored in the present study that the participating special education teachers who learned and applied the lesson study model reported some benefits at the end of the process. The teachers discovered that they learned to take risks regarding the instructional practices, which they could not do before. Demir et al. (2013), Dudley (2013), and Aykan & Yıldırım (2022) found in their studies that the lesson study model encouraged teachers to take more risks than normal times and to step out of their comfort zone. Stating that the application process of the model contributed positively to their perspectives on the teaching process, special education teachers expressed that they interacted with their colleagues that they do not normally do. The fact that special education teachers carry a risk of burnout based on working with students with special needs (Jennet et al., 2003) was also emphasized by some teachers during the application of the lesson study model.

The participating special education teachers reported some limitations about the model regarding the while and post application processes. Teachers emphasized that the lesson study model is a new approach and that not every special education teacher may want to apply this model. Special education

teachers, who stated that it would be very difficult to apply the lesson study model in the normal teaching process, questioned in which time period the cyclical process of the model could be applied. Emphasizing that they only try to implement the achievements in their own plans in the normal teaching process, the teachers stated that this model can be applied during additional lesson hours and teachers should be paid during these hours. Similar limitations regarding the lesson study have been expressed in many studies (Aykan & Yıldırım, 2022; Chen, 2017; Lampley et al., 2018).

Lesson study, the main purpose of which is to make the professional development of teachers continuous, is a professional development model used in many levels of education, starting from pre-school to undergraduate. This study aimed to contribute to the literature by showing how the model can be applied in the field of special education. The researcher obtained findings regarding how the lesson study model is reflected on the professional development of special education teachers. It was found that special education teachers acquired many new skills regarding pedagogical issues, better understanding of students and questioning their own teaching activities. The professional awareness of the teachers, who faced some difficulties while applying the model, increased during the observation process and in the evaluation meetings afterwards. Based on this study, the following recommendations can be made for future studies:

- In-service training can be provided to special education teachers on the basis of lesson study to ensure continuity in their professional development.
- Longitudinal studies can be conducted on the basis of the lesson study model with special education teachers of different specializations.
- Studies can be conducted on the effect of the lesson study model on the academic knowledge and skills of special education students (especially dyscalculic students).

5. Limitations

The present study's findings reflect the views and experiences of 10 special education teachers working in public schools in Turkey.

References

- Aykan, A., & Dursun, F. (2021). Investigating lesson study model within the scope of professional development in terms of pre-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1388-1408. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.05.007>
- Aykan, A., & Kıncal, R. Y. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 19-31. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/26879/282655>
- Aykan, A., & Yıldırım, B. (2022). The Integration of a lesson study model into distance STEM education during the covid-19 pandemic: Teachers' views and practice. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 609-637. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09564-9>
- Baricaua Gutierrez, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*, 42(5), 801-817. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1119709>
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2016). Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education. *Teachers and Teaching: Theory and Practices*, 22(4), 448-460. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082727>

- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
- Chen, X. (2017), "Theorizing Chinese lesson study from a cultural perspective". *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6 (4), 283-292. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0059>
- Creswell, W. J. (2007). *Qualitative inquiry and research design – Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Demir, K., Czerniak, C. M., & Hart, L. C. (2013). Implementing Japanese lesson study in a higher education context. *Journal of College Science Teaching*, 42(4), 22 - 27.
- Dudley, P. (2012). Lesson study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (1), 85-100. <https://doi.org/10.1108/20468251211179722>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65-83.
- Holmqvist, M. (2020). Lesson study as a vehicle for improving SEND teachers' teaching skills. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 9 (3), 193-202. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2020-0022>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Klefbeck, K. (2021), "Lesson study as a way of improving school-day navigation for pupils with severe intellectual disability and autism", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10 (4), 348-361. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2021-0024>
- Lampley, S. A., Gardner, G. E., & Barlow, A. T. (2018). Exploring pedagogical content knowledge of biology graduate teaching assistants through their participation in lesson study. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 468-487. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414786>
- Leifler, E. (2020), "Teachers' capacity to create inclusive learning environments". *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9 (3), 221-244. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael, C., & Lee, C. K. E. (2021). Supporting Lesson Study in special education schools in Singapore. In *Lesson Study in Inclusive Educational Settings* (pp. 137-150). Routledge.
- Norwich, B., & Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 34, 162-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.012>
- Norwich, B., Benham-Clarke, S., & Goei, S. L. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- Page, A., & Davis, A. (2016). The alignment of innovative learning environments and inclusive education: How effective is the new learning environment in meeting the needs of special education learners? *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 13(2), 81-98. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v13i2.79>

- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Yeşilçınar, S., & Aykan, A. Lesson study and 21st-century skills: Pre-service Teachers Reason, Produce and Share. *Participatory Educational Research*, 9 (3), 315-329. <https://doi.org/10.17275/per.22.68.9.3>
- Yin, R. K. (2011). Applications of case study research. London: Sage.
- Ylonen, A., & Norwich, B. (2012). Using lesson study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: Teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678664>
- Yoshida, M. (2012), "Mathematics lesson study in the United States: Current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study". *International Journal for Lesson and Learning Studies*,1(2) 140-152. <https://doi.org/10.1108/20468251211224181>

17. Sezai Karakoç'un "Taha'nın Dirilişi" adlı şiirinde diriliş kavramının kavramsal metafor izleğinde incelemesi

Seval SEZER¹

APA: Sezer, S. (2022). Sezai Karakoç'un "Taha'nın Dirilişi" adlı şiirinde diriliş kavramının kavramsal metafor izleğinde incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 252-264. DOI: 10.29000/rumelide.1164071.

Öz

Bu çalışmada, Sezai Karakoç'un *Taha'nın Kitabı* adlı eserinde yer alan *Taha'nın Dirilişi* adlı şiiri, "Diriliş" metaforundan hareketle incelenerek bu şiirdeki metaforik anlatımlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle çalışmada metafor kavramına açıklık getirilmeye gayret edilmiş, daha sonra şiirdeki "Diriliş" kavramı, metaforik bir düzlemde ele alınmıştır. "Diriliş" kavramının daha iyi anlaşılabilmesi açasından Sezai Karakoç'un düşünce yazılarından da yararlanılmıştır. Bu çalışmada Sezai Karakoç'un *Taha'nın Dirilişi* adlı şiiri incelenerek kullanılan metaforların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel analiz yöntemlerinden doküman analiz tekniği kullanılarak *Taha'nın Dirilişi* adlı şiirde kullanılan metaforların açağa çıkarılmasına gayret edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Metafor, kavramsal metafor, diriliş, *Taha'nın Dirilişi*, Sezai Karakoç

Analysis of the concept of resurrection in Sezai Karakoç's poem "Taha'nın Dirilişi" in the context of conceptual metaphor

Abstract

In this study, the poem Taha'nın Diriliş, which is included in the work of Sezai Karakoç's Taha'nın Kitabı, was analyzed with the metaphor of resurrection and the metaphorical expressions in this poem were tried to be revealed. First of all, in the study, the concept of metaphor was tried to be clarified, then the concept of resurrection in the poem was handled on a metaphorical plane. To better understand the concept of "Resurrection", the thought writings of Sezai Karakoç were also used. This study, it is aimed to determine the metaphors used by examining Sezai Karakoç's poem Taha'nın Dirilisi. In the study, an effort was made to reveal the metaphors used in the Taha'nın Dirilisi poem by using the document analysis technique, which is one of the descriptive analysis methods.

Keywords: Metaphor, conceptual metaphor, resurrection, *Taha'nın Dirilisi*, Sezai Karakoç

Giriş

"Dilimin sınırları, dünyamın sınırlarına işaret eder."

Ludwig Wittgenstein

Metafor, Yunanca bir kelimedir (Nişanyan, 2002, s. 293). "Taşımak, yükle(n)mek, nakletmek" anlamına gelen metafor (Lakoff & Johnson, çev. Tekin, 2017, s. 72), TDK Güncel Sözlüğe (2022) göre ise "mecaz"

¹ YL Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Ankara, Türkiye), sevalsezer06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3081-1571 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164071]

anlamına gelmektedir. Metaforun geleneksel literatürde bilinen ilk felsefi tanımını yapan Aristoteles, *Poetika* adlı eserinde metaforu şöyle tarif etmektedir; “metafor, türden soya, soydan türe, soydan soya aktarım ya da bir benzeşim temelinde bir adın, başka bir şey için kullanılmasıdır” (Aristoteles, çev. Rifat, 2007, s. 72). Aristoteles’in metaforu felsefi olarak tanımlamasından daha önce İskrates’in metninde geçen metafor ile ilgili tanım ise Aristoteles’inkinden oldukça farklı bir metaforik algıya işaret etmektedir (Kirby, 1997, s. 526). İskrates metaforun şürlle sınırlı olduğunu savunurken Aristoteles şiir dışında da yaygın biçimde kullanıldığını söylemektedir (Çemberci, 2020, s. 8). Şiirin metafora dayandığını belirten Aristoteles, aşırı metafor kullanımının ise gündelik dili şiirselleştireceği ikazında bulunmayı da ihmal etmemiştir (Hawkes, 1980, s. 9-10). Platon, *Devlet* adlı eserinde “idealar” kuramında, fiziksel nesnelere “adalet” gibi kavramlara kadar her şeyin, duyu dünyası ötesindeki mükemmel formlarının kopyaları olduğunu söylemiştir. Hatta ideal olanla taklit arasındaki farklılığı, meşhur mağara metaforu²nda özetlemiştir (Platon, çev. Berker, 2009, s. 255). Platon, metaforu “mimesis” bağlamında ele almıştır. Ayrıca metaforu ve türevlerini yanıltıcı, dolayısıyla zararlı yapılar olarak değerlendirmiştir (Brittan, 2003, s. 7-8).

Orta Çağ’da metafor, toplumsal bir bakış açısıyla ele alınmışken 18. yüzyılın sonlarına doğru ise G. Vico, I. Kant, J. J. Rousseau ve J. G. Herder gibi felsefeciler tarafından metafor kavramına daha “öznelci” yaklaşılarak metaforun “algı” ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır (Brittan, 2003, s. 7-8). Jean-Jacques Rousseau, *Dillerin Kökeni Üzerine Deneme*’inde “İnsanın konuşmak için ilk nedeni tutku olduğuna göre figüratif dil, ilk ortaya çıkmıştır. İlk başta sadece şiir konuşuldu; çok zaman akıl yürütmeye dair bir ipucu yoktu” (Rousseau, çev. Albayrak, 2019, s. 12) diyerek metafor kullanımlarının yaratıcı hayal gücünü arttırdığını savunmuştur.

I. A Richards, *Retorik Felsefesi* adlı eserinde Aristoteles’e dayanan paradigmanın, metafor teorisinin gelişmesine engel olduğunu dile getirmiştir. Richards, “Bir metafor kullanıldığında, anlamları birbirini aktive eden tek bir sözcük ya da ifade olarak ortaya çıkan iki farklı fikre sahibiz” (Richards, 1936) demiştir. Max Black’ın *Metafor* adlı makalesinde metafor, sistematik olarak ele alınmıştır. R. Jakobson ise konuşmanın benzerlik ya da bitişkenlik çizgisinde ilerleyebileceğini, metaforun “benzerlik”, metoniminin “bitişkenlik” durumunu tanımlamak için uygun olduğunu belirtmiştir (Jakobson, 2002, s. 46-47). Welles ve Warren ise metaforu bir ismin veya bir deyimden doğrudan doğruya ait olmadığı bir şey için kullanılması olarak tanımlamıştır (Welles & Warren, çev. Uysal, 1983, s. 248). Bu geleneksel anlayışına göre metafor, benzerlik üzerine kuruludur. Bu literatürde metafor, sadece dilin bir karakteristiği ve kelimelerin bir özelliği olarak yansıtılmıştır (Türkan, 2019, s. 191).

Ancak bu tanımların yeterli olmadığı düşüncesiyle Lakoff ve Johnson’ın 1980 yılında yayınlamış oldukları *Metaphors We Live* adlı eserde “kavramsal metafor” kavramı ortaya atılmıştır. Bu eserde “Kavramsal Metafor Kuramı”, bir kavram veya deneyim alanını diğer bir kavram veya deneyim alanıyla anlamamızı sağlayan bir bilişsel mekanizma olarak tarif edilmiştir. Bu kurama göre metafor, dilden ziyade düşünceye dayanmaktadır. Bir başka alanı anlamak için kullandığımız “kaynak alan”, bu yolla anladığımız alan ise “hedef alan”dır. Bu bakış açısından bizler, gündelik hayatlarımızda aşk hakkında yolculuğa, düşünceler hakkında yiyeceğe, fikirler hakkında binaya göre düşünür ve konuşuruz. Dolayısıyla aşk, teori, hayat, düşünceler hedef alanlar iken yolculuk, savaş, bina, yiyecek ve bitkiler

² Mağara metaforuna göre, doğuştan beri karanlık bir mağaraya zincirlenen insanlar, başlarını sağ ve sola çeviremediklerinden yalnızca karşılarını görebilmektedir. Bu insanlar mağara duvarlarına yansıyan nesnelere gölgelerini izleyerek bir süre sonra bu nesnelere gerçeklik olarak algılamaya başlamışlardır. Ancak bir gün bir insan zincirlerinden kurtularak mağarayı terk eder, mağarada duvara yansıyan gölgelerin gerçek nesnelere olmadığını kavrayarak arkadaşlarıyla bu durumu paylaşmak üzere mağaraya döner. Mağaradaki arkadaşları ise bu anlatılanlara inanmaz, ki onlara zincirlerinden dolayı bu gerçekliği aktarabilmek de imkânsızdır. İşte Platon’un düşüncesi de bu metafor üzerine şekillenmiştir.

kaynak alanlardır. Kavramsal metafor, hedef alan ile kaynak alan arasında metaforik haritalama yolu ile gerçekleşir (Lakoff & Johnson, çev. Tekin, 2015, s. 305). Örnek vermek gerekirse zamanımı boşa harcıyorsun, sana verecek zamanım yok, işiniz için biraz zaman ayırın, yurt dışındayken çok zaman kaybetti gibi ifadeler "ZAMAN PARADIR" kavramsal metaforunun günlük dildeki yansımalarıdır (Çemberci, 2020, s. 23).

Kövecses'e (2010, s. 4) göre, genellikle daha somut ve belirli bir yapıya sahip olan kaynak alan vasıtasıyla daha soyut ve muğlak bir yapıya sahip olan hedef alan anlaşılmaktadır. Bu metafor türünde, haritalama yolu ile tıpkı matematikteki fonksiyon işleminde iki kümenin elemanlarının birbirine eşlenmesi gibi metafor da iki kavram alanının unsurlarını birbirine eşlemektedir (Lakoff, 2006, s. 207). Bu kurama göre kavramsal metafor, düşüncelere hükmeden kavramlar, günlük işlemlere de hükmederek en sıradan ayrıntılara kadar inmektedir (Erdem, 2014, s. 91-106). S. Freud, *Düşlerin Yorumu* adlı eserinde "bilinçaltı" ve "bastırılmış unsurlar" arasındaki ilişkiyi açıklarken de "bilinçdışı düşüncenin ön bilinç alanındaki sözel temsil imkânlarını harekete geçirebilmesi" durumunda metaforik ifadelerle karşılaşılacağını vurgular (Eke, 2017, s. 27).

Literatürümüzde ise metafor, klasik edebiyattan beri varlığını sürdürmektedir. Klasik edebiyatımızda sevgili, aşk, şarap, âşık ve maşuk kavramları metaforlaştırılarak şiirde işlenmiştir. Ahmed Hamdi Şirvanî'nin, Ahmet Cevdet Paşa'nın, Recaizade Mahmut Ekrem'in, Tahir Alğun'un ve Yekta Saraç'ın belagat kitaplarında ve Doğan Aksan'ın anlambilimle ilgili kitabında metafor; dille ilgili bir mesele, retorik bir araç ve benzerliğe dayalı olarak açıklanmaktadır (Çiçekler & Aydın, 2019, s. 14-26). Şemsettin Sâmî, *Kâmus-ı Türki*'de metafor kelimesi yerine istiareyi kullanmış ve bu kelimeyi "ödünç alma, ariyet olarak kullanma" şeklinde tarif etmiştir. Arapçadan "isti'are" edilen (ödünç alınan) bu terimin yerli şair ve yazarlar tarafından suiistimal edilerek gereğinden fazla mübalağayla kullanılmış olmasından şikâyet ederken edebî bir terim olarak ise istiareyi, "Teşbih tarikiyle ve müşebbehünbih'i müşebbeh yerine kullanarak irâd olunan tarz- bedî." olarak tanımlamıştır (Sami, 1978, s. 101). Terimin divan edebiyatındaki yerini ve anlamını ise Ahmet Cevdet Paşa, şöyle tarif eder: "İstiare, müşâbehet alâkasıyla ve karine-i mania ile mana-yı mevzû'unlehin gayride müsta'mel olan lafzıdır. Ve ba'zan masdar olarak müşâbehet alakasıyla bir lafzı mana-yı mevzû'unlehin gayride isti'mal etmek manasına gelir. (Ahmed Cevdet Paşa, 2000, s. 94-96). M. Kaya Bilgegil, metaforun kelime anlamını "bir şeyin ödünç verilmesini veya ödünç alınmış bir şeyin iâdesini istemektir." diye tespit etmekte (Bilgegil, 1989, s. 154), Engin Sezer, *Dilde ve Edebiyatta Yol' Metaforu* adlı yazısında, metaforlarla divan şiirindeki "açık istiare" ("istiare-i musarraha") kavramı arasında özdeşlik kurduğunu bildirmekte (Sezer, 2003, s. 88-92), Yekta Saraç ise *Klasik Edebiyat Bilgisi* adlı eserinde, bir önceki konu başlığı olan "mecazlar" bölümünde lügavî mecaz/mecaz-ı lügavî (mecaz-ı mürsel ve istiare)'yi, "kelimelerin bir ilişki dolayısıyla lügat anlamlarından başka anlamları göstermesi" olarak tanımlamaktadır (Saraç, 2006, s. 110, 118, 119). Ferit Devellioğlu ise metaforu "1. ödünç alma, birinden eğreti bir şey alma. 2. ed. bir kelimenin manasını muvakkaten başka bir kelime hakkında kullanma" olarak tanımlar (Devellioğlu, 2003, s. 453).

Bunun yanında edebiyatta bir kelimeye yeni bir anlam kazandıran metafor, yeni bir alan oluşturur ve metinlere çoğul anlam kazandırır. İstiare, mecaz ve teşbih sanatlarıyla ilişkilendirilen metafor, çağrışımsal alan oluşturmaya yaramaktadır. Soyut kavramların somut kavramlar vasıtasıyla açıklanmasında da metafor mühim bir rol üstlenmiştir (Uçan Eke, 2016, s. 217-228). Bu rolün en etkin olduğu alanlardan biri ise şiir olmuştur. Günümüzde şairin bilinçaltı, şiire daha fazla nüfuz etmeye başlamıştır. Bu bakımdan da şiir ve metafor arasındaki bağlantı gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Dilsel metaforlar, arkasında kavramsal metaforları barındırmakta, insanların temel tecrübeleri zihinde kavramsal metaforlar ile biçimlenmektedir. Bununla birlikte kaynak kavramdan

hedef kavrama aktarım yapılmıştır. “Yaratıcı yetenek sahibi şairler de kavramsallaştırdığı bazı yapıları, metaforları, şiirinin etrafına bir set çekmekte kullanmaktadırlar. İşte metaforlar, bu noktada şairin okurun zihninde çektiği çitlerin en azından bir bölümünü görebilmek ya da şairin bilinçaltında yer eden sınırları çizebilmek işinde yardımımıza koşar” (Çam Türkan, 2019, s. 192). Hatta bazı araştırmacı ve felsefeciler, şairin zaferi olarak addettikleri “metafor”un, “şiir” için hayati derecede önemli olduğunu iddia ederler (Yang, 2015, s. 84-88). Türk edebiyatında bu yaratıcı yetenek sahibi şairlerden birisi de Sezai Karakoç’tur.

İkinci Yeni akımının şairlerinden biri olan Sezai Karakoç, Türk şiirine getirdiği yenilikler, şiirinde kullandığı coğrafya, doğa ve kültür karşıtlığı ve toplumun da anlamlandırabileceği imgeleri ile İkinci Yeni şairlerinden farklı bir yerde durmaktadır. İlk şiirlerini geleneğe, dine, tasavvufa dayandıran şairin şiirini modernleştirmesi ise dil ve biçim bağlamında gerçekleşmiştir. Onun şiirinde metafor ise aşk, gelenek, medeniyet ve diriliş kavramlarıyla örülmüştür. Sezai Karakoç’un şiirinde 1960’lı yıllara dayanan diriliş kavramı, bir uygarlık önerisi olarak oluşturulan bir makro plan olarak tanımlanabilmektedir. Şair, bu planı şiirine metaforlar ile işlemiştir. Değişimin şart olduğunu birçok kez vurgulayan şair, toplumun değişimi için ise toplumu sarsmanın gerekliliğine işaret ederek şiirinin anlam katmanlarını bu bağlama oturtmuş, diriliş düşüncesini şiirlerinde betimleyerek diriliş ülkesini muştulamıştır.

Sezai Karakoç, 1960-1962 yıllarında *Diriliş* dergisi ile hem siyasi ve fikri hem edebî formatta olan derginin sahibi ve başyazarıdır. İsmi şairin düşünsel altyapısından alan dergi, günlük ve haftalık periyotlarda yayınlanmıştır, ülkenin çalkantılı bir döneminde yayınlandığından gündelik siyasi konulara da sıklıkla değinilmiştir. Bununla birlikte İslam ve Batı üzerine yazılar ve çeviriler, denemeler, öyküler, şiirler ve edebiyat yazıları da dergide yer almaktadır. Bu dergideki yazılarında da sıklıkla modern insanın ve toplumun bunalımını ele alan şair ve düşünce adamı Karakoç, sıkıntılar içindeki modern insanın dirilmesine diriliş düşüncesini çare olarak sunmaktadır.

Karakoç, diriliş düşüncesini şu şekilde tanımlamaktadır: “Diriliş, gürültüsüz, patırtısız, manevrasız, entrikasız, âdeta silahsız gerçekleşen, köklü ve hızlı bir değişim. Bir düşünce, ahlâk, ruh devrimi. Tabiatı, insanı, toplumu, devleti, ülkeyi ve dünyayı yenileyen, tazelandiren bir devrim. Hayvanların bile ne derece bahtsız ve küskün olduğunu görmeyen kör gözlerin açılacağı, yığınların çaresizliği karşısında katlaşmış gönül buzlarının çözüleceği bir devrim. Pörsümüş, solmuş, tarumar edilmiş ağaçların, yeşilliklerin, ölüm tehdidi altındaki ormanların, kokuşturulmuş denizlerin, ırmakların hayat hakkını düşünen, arayan, bulan bir devrim. Mevlâna’nın, Yunus’un gördüğünü gördürecek bir eşya hakikati devrimi. Ekonomiyi, bilimi, politikayı yerinde tutan, hiçbir alanı başkasına sömürtmeyen, arı duru niyetlerin bulunmadan file dönüştüğü diriliş devrimi” (Karakoç, 1999, s. 69,70)’dir. “Diriliş, insanın İslâm’da dirilmesi ve İslâm’la kurtulmasıdır.” şeklinde bir başka tanım oluşturan şair, (Karakoç, 1980, s. 437,438) İslamiyet’i bu dirilişin mihenk taşı, İslam aydınını da dirilişin edebiyatta meydana gelmesini sağlayacak olan kurtuluşun aydınlık yüzleri olarak görmüş ve bu yüzleri “diriliş sütunu” (Karakoç, 2014a, s. 93) olarak nitelendirmiştir.

Cemal Süreya’nın dediği gibi bulgucu, belki de ülkemizdeki tek bulgucu adam (Süreya, 2010, s. 308) olan Sezai Karakoç, edebî kişiliğinin yanında fikir adamlığı ile de ön plana çıkan bir şairdir. “Sezai Karakoç şiiri; bir ülküsü olan, dava güden şiirler neslinden bir şiirdir bu toplumda” (Berki, 1986). 1960’lı yıllarda belirgin bir biçimde ortaya çıkan diriliş düşüncesi, din, kültür ve medeniyeti bünyesinde ayrılmaz parçalar olarak toplamıştır.

Tasavvuf ise onun şiirlerinde bir hakikati arama çabasıdır. Karakoç'un şiirinde peygamberlerin ve velilerin şiirine yol gösterdikleri, aşkın ise tasavvufi anlamıyla konu edinildiği görülmektedir. Hızır, Mevlâna, Hallac-ı Mansur gibi önemli tasavvufi şahsiyetlere de şiirinde sıklıkla yer veren Karakoç, İslam medeniyetini evrensel olarak kabul eder. Şiirinde Doğu ve Batı medeniyetlerinin karşılaştırmasını yapar ve bu karşılaştırmada tasavvufu eksenine alarak son zamanlarda zayıflayan İslam medeniyetine şanlı geçmişini hatırlatmış, bu hatırlatmalarla İslam'ın ve insanlığın yeniden dirileceğine olan inancı pekiştirmek istemiştir.

Millet düşüncesine bakıldığında Karakoç'a (1986a, s. 111) göre, bütün Müslümanlar bir millettir. Medeniyetin kaynağının tek bir kaynağı olduğunu vurgulayan Karakoç, bu kaynağı ilahi kaynak olarak görmüş ve bu doğrultuda medeniyeti iki şekilde isimlendirmiştir: Hakikat Medeniyeti ve Vahiy Medeniyeti (Karakoç, 1986b, s. 10-16). Milleti ise Karakoç "bir medeniyetin toplumuna millet denir" (Karakoç, 2007, s. 17) şeklinde tanımlayarak diriliş felsefesinin mihenk taşlarını bu şekilde açıklamıştır. Karakoç'a göre hayat, insanın kendisini aradığı bir süreci ifade etmektedir. Tüm insanlık kendi hakikatini arayarak bulmaya çaba göstermektedir (Temür, 2013). Karakoç'un tarihe bakışında ise Osmanlı İmparatorluğu geniş bir yer tutmaktadır. "Osmanlı Devleti dönemi, İslâm'ın bir gerçekleştirimi olarak bir idea dönemidir. Hakikat medeniyetinin bir tür gerçekleştirimi olarak maddede ve manada âdeta Süleyman Peygamber dönemini diriltmiştir" (Karakoç, 1986a, s. 47; 2013, s. 127).

Şiirinde Anadolu'yu da dirilişe mekân seçen Karakoç, Anadolu'nun önemini coğrafyasına ve tarihine bağlamaktadır. "Sezai Karakoç, Anadolu'ya ilişkin dile getirdiği bütün bu "zenginlikleri" Anadolu'nun taşıdığı "diriliş" potansiyelinin büyüklüğünü vurgulamak amacıyla söz konusu etmiştir" (Coşkun, 2010). Diriliş, Karakoç için "yoldur, anlamdır, sestir, ülküdür, varoluştur" (Karakoç, 2010, s. 9). Bir savaş olarak nitelendirdiği bu düşünceyi şair, "topla, tüfekte, bombayla, molotof kokteyli veya füze, nükleer silah veya gazla yapılan savaş olmaktan önce ve öte, bir ruh savaşıdır. Bu savaşlarda bedenlerden ve maddi vücutlardan önce ruhlar, manevi vücutlar yani varoluşlar düşer, tutsak olur, yenilgiye uğrar. Ya da tersine düşürür, tutsak eder, yenilgiye uğratar" (Karakoç, 2010, s. 8) diyerek bu savaşın özelliklerini tanımlamıştır.

Karakoç, Kur'an-ı Kerim'i bu özgürlüğün başyapıtı olarak görmüştür. Kur'an'dan beslenecek insan dirilecek ve bütün insanlığı da bu şekilde diriltecektir. Diriliş akımının iki temel boyutu söz konusudur. Bunlardan birincisi, Karakoç tarafından inşa edilen düşünce sisteminin gerek ülkemiz gerek tüm insanlık bazında çağ, tarihî-sosyolojik bir bakış açısıyla yeniden okuma ve yorumlama yöntemi olmasıdır (Baş, 2013). İkinci boyutu ise sistemin kendi estetik anlayışını kurması ve bu bağlamda eserler üretmesidir. Bu bağlamda üretilen eserlerden birisi de şairin 1968 yılında *Taha'nın Kitabı* adlı eserin içinde yer alan *Taha'nın Dirilişi* adlı şiiridir.

Bu çalışmada, şiirlerinde sıklıkla metafor kullanımına yer veren Sezai Karakoç'un *Taha'nın Dirilişi* adlı şiiri örneklem olarak seçilmiştir ve bu şiir, kavramsal metafor izleğinde incelenerek şiirin alt anlamlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Taha'nın Dirilişi'nde kavramsal metafor bulguları

Sezai Karakoç'un temel dinamiği İslamiyet'e dayanan *Diriliş* düşüncesinde, özüne dönüşe yoğunlaşmakta, 1968 yılında *Taha'nın Kitabı* adlı şiir kitabında bu düşüncenin poetikasını yerli ve evrensel motiflerle açıklamakta, bununla birlikte çıkış yolunu açıkça göstermektedir. *Taha'nın Dirilişi* ile özünü arayan, iç dönüşüm yaşayan insanı simgeleyen Taha, Batı'ya kendisini kaptırmış Doğulu insan

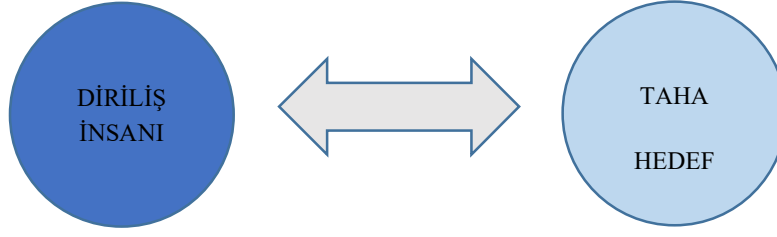
olarak yorumlanabilmektedir. Karakoç'un imgelediği bu Doğulu insan, kutsal kitap olan Kur'an-ı Kerim'i okumaya başlar ve bu okuma anlamayı/dirilmeyi beraberinde getirir. Yeni insanın kimliğini inşa etmede bir direniş içerisine girer ve bu direniş eninde sonunda bir dirilişe gebedir. Bu dirilişin eri ise Taha'dır.

*“Dört melek ve Kur'an'la
Dirildi Taha
Onulmaz bir ölümle
Kavuran bir felçle
Öldüğü halde
Dört melek ve Kur'an'la
Dirildi Taha
Cebraîl'le Mikail'le
Üç Sûr ve İsrail'le
Azrail'le bile
Dirildi Taha”*

Taha, Arapçanın bazı lehçelerinde *“Ey kişi, ey insan!”* manasına gelmektedir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2020). Divân edebiyatında ise ilk ayeti olan Taha şeklindeki mukattaa harflerine *“Ey Muhammed!”* anlamı verilmiştir (Pala, 2016, s. 435). Kur'an-ı Kerim'de 20. surenin adıdır ve bu surenin Hz. Ömer'in Müslüman olmasında etkili olduğu rivayet edilmektedir. Bu sure, Mekke'de Müslümanların zor şartlarda hayatlarını sürdürdüğü ve kemiyet açısından azınlık oldukları dönemde inmiştir. Surede Resul-i Ekrem'e, dolayısıyla Kur'an'ın varlığından haberdar olan herkese hitap mahiyetindeki girişten sonra Hz. Mûsâ'nın nübüvveti ve mücadeleleri, Hz. Âdem'in şeytanın iğyasına kapılması, ardından tövbesinin kabul edilmesi ve kıyamet konuları işlenir (Topaloğlu, 2020, s. 379). *“Herkes beklemektedir, siz de bekleyin. Yakında doğru yolda yürüyüp selâmete erenin kim olduğunu anlayacaksınız.”* mealindeki ayetle sona eren bu ayetin adının şiire adını vermesi de şiirde geçmesi de tesadüfi değildir çünkü ölümle sonsuzluk arasında çok güçlü bir bağ olduğu inancı şiirde kendini hissettirir. Hatta ölüm sonsuzluğa açılmak için insanın muhtaç olduğu bir evre olarak görülür (Baş, 2010, s. 786). Taha da işte tam olarak bu evrededir.

Bilindiği üzere İslam dininde iman etmenin 5 şartı bulunmaktadır. Bunlar; Allah'a, meleklerle, kitaba, peygamberlere, ahirete ve kadere imandır. Şiirin ilk kesitinde Taha, yani diriliş insanı/yeni insan, dört melek ve Cebraîl, Mikail, İsrail, Azrail'le ve Kur'anla *“dirilmiş”* tir. Yani yeni insan ancak inançlı olursa dirilişi yakalayabilecektir.

Taha, hakikati arayan insan tipini temsil etmektedir. Nasıl ki Mehmet Âkif Asım'ın, Tevfik Fikret Halûk'un nezdinde bir ideal insan metaforlaştırması yapıyorsa Sezai Karakoç da bunu Taha özelinde yapmaktadır. Arketip bir tip olan Taha, iç âleme yolculuk etmekte, inanç ve bilgiyle donanmaktadır. İdeal insanı *“mümin, sadece bir tepki adamı değildir. Pasif değildir. Aktiftir, etki yayandır. İnisiyatif kendindedir, düşmanında değil”* (Karakoç, 1998, s. 23) diyerek açıklayan şair, Taha'yı bu ideal insan şeklinde şiirinde resmetmiştir. Burada Karakoç, insanın inanca ulaştıktan sonra yani ebedî olan Allah'a inanarak ve yüzünü ona döndürerek dirileceğini öne sürmektedir (Karakoç, 1986, s. 89).

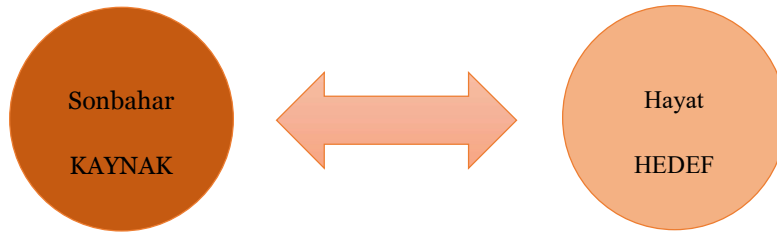


Şekil 1: Kavramsal Metafor: Diriliş insanı, Taha'dır.

"Yatağında bozulmuş bir bağ gibi
Kavrulmuş yapraklar gibi
Dağılmış ve kendi kıyametini
Ve kendi onulmaz mahşerini yaşamışken
Nemrudun ateşinde yanmışken
Firavun suyunda boğulmuşken
Dört melek ve Kur'anla
Peygamber soluğuyla
Dirildi Taha"

Yatağında bozulmuş bir bağı, kavrulmuş yaprak, dağılmış olan ruh, idealini yitirmiştir. Burada sonbahar mevsimi imgesi göze çarpmaktadır. Tabiatla iç içe olan insan da ömründe amaçsız, idealsiz kaldığı vakit, yapraklar gibi dağılır, kurur ve dökülür. Sonbaharı metaforize ederek bir ölüşü, düşüşü, solgunluğu temsil etmektedir. Böylece "Hayat bir mücadeledir." metaforu, sonbaharın koşulları ile şiirde yer almıştır. Ayrıca "Hayat dört mevsimdir." ve "Yaşam bir yolculuktur." metaforuna da gönderme vardır.

Karakoç'a göre, insan bahara ancak bu sonbahardan kurtularak geçebilecek ve bu geçiş de diriliş sayesinde olacaktır. Düşünce ve iham tabanına oturmamış ideal, askıntıda ve havada kalmıştır. Sunî, köksüz ve cılız olan bu ruh, hakikat uygarlığından kurumaz memesinden beslenen ideal özü, düşünce ve ilhamların bereketli toprağından kök salan çınar gibi yüzyılların çerağı olacaktır (Baş, 2010, s. 181; Karakoç, 1986, s. 157-158). Bununla birlikte "Peygamberin soluğuyla" dirilecektir "yeni insan" çünkü Karakoç'a (2014b, s. 103) göre, "İnsanın ufku mümindir. Müminin ufku peygamber. Peygamberin ufku da mutlak gerçeklerin habercisi, her peygamberi şahsiyetinin katlarında bir yaprak gibi bulunduran Son Peygamber...". 1



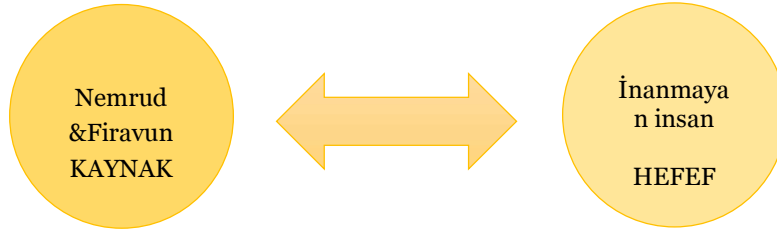
Şekil 2: Kavramsal Metafor: Hayat dört mevsimdir.

Nemrud ve Hz. İbrahim'in arasındaki mücadele hem Yahudi hem de İslam kaynaklarında yer alan bir konu olma özelliği göstermektedir. Bu kaynaklara göre Nemrud, rüyasında yeni doğan bir yıldızın ay ve güneşin parlaklığını bastırıldığını görmüş, bu rüyayı kahinlere yorumlatmış ve bu kahinler ona, ülkesinde

doğacak olan bir erkek çocuğun halkın dinini değiştireceğini ve kendisini öldüreceğini söylemişlerdir (Taberî, I, 220-221), bunun üzerine doğacak bütün erkek çocukların öldürülmesini emir vermiş olmasına rağmen Hz. İbrahim, bir mağarada olağanüstü ışıklarla aydınlanmış olarak doğmuştur (Klinghoffer, 1967, s. 1-2). Nemrud, Hazret-i İbrahim'i ateşe atan hükümdardır ancak İbrahim'in yanmadığını görse bile yine de Allah'a inanmamıştır. Bununla birlikte Allah'la savaşmak için göğe attığı okun kan lekesiyle birlikte dönmesi üzerine Allah'ı vurduğunu düşünen ve Allah'a meydan okuyan Nemrud, küçük bir sivrisinek sebebiyle ve büyük bir acıyla ölmüştür.

Hız. Musa döneminde Mısır kralı olan Firavun, tıpkı Nemrud gibi, Hız. Musa'nın doğumundan önce onun tahtını yıkacak olan çocuğun doğmasına engel olmak adına yeni doğmuş olan bütün erkek bebeklerin öldürülmesini emretmiştir. Bu emri duyan annesi Hız. Musa'yı gizlice dünyaya getirmiş ve bir sandığın içinde Nil Nehri'ne bırakmıştır. Bu sandık, Firavun'un sarayına alınır ve Hız. Musa onun imkânlarıyla büyümüştür. Firavun, büyüklük taslamış, Allah'a ulaşabilmek için kuleler yaptırmış, halkını küçümsemiş, yıllarca kıtlıkla ve çeşitli haşeratlar ile imtihan edilmiştir.

Hız. Musa'nın imana çağrısını kabullenmeyen Firavun, Musa peygamberin peşinden giderken Kızıldeniz'de boğularak ölür ve son anına kadar iman etmeye yanaşmaz. Bu şiirde dirilişe inanmayan insanlar, Nemrud ve Firavun ile temsil edilir. Aynı zamanda bu dizelerde Doğu inancının karşısında Batı inançsızlığının da eleştirildiği anlamı çıkarılabilir çünkü "Diriliş" düşüncesinde Batı medeniyetini inşa eden düşünsel zeminde insan, metafizik bağlamdan uzak bir konumda adlandırılırken hakikat/İslam medeniyetinde insan, yeryüzünde vahyin anlamlandırıldığı şekilde konumlandırılan bir yaklaşımla tanınır (Baş, 2015, s. 3)



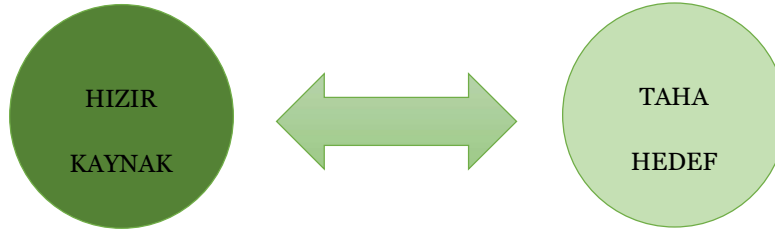
Şekil 3: Kavramsal Metafor: İnanmayan, Nemrud ve Firavun'dandır.

*"Açtı sofrasını Mikail
Nimetler sofrasını
Bal zeytin ve nardan
Su getirdi dağlardan pınarlardan
İlkin dudağımı ıslattı bengisuyla Taha'nın
Geçti bir eleğimsağma omuzlardan
Taşıyan o gülümsemesini Hızır'ın
Hızır güldü
Kur'an'ı Cebrail açtı
Sofrayı Mikail açtı
Ölümü öldürdü Azrail
Sûrunu üfledi İsrâfil
Dirildi Taha*

İşte böyle dirildi Taha

Kur'an-ı Kerim'de Kehf suresinde Hz. Musa ile Hızır'ın kıssası yer almaktadır, bu kıssada Hızır, Hz. Musa ile bindikleri bir gemiyi delmiş, bir çocuğu öldürmüş ve bir duvarı doğrulmuştur ki bu üç olayda da Hz. Musa'nın bilmediği ancak Hızır'ın bildiği hikmetler mevcuttur. Bununla birlikte Hızır'ın darda kalanların imdadına yetişmesi inancı, hayli yaygındır ve Hızır'ın oturduğu kuru toprağı da yeşile çevirdiğinden de çeşitli kaynaklarda bahsedilmektedir (Buhârî, 2009, s. 3209). Bir efsaneye göre ise Hızır, İlyas ile beraber İskender-i Zülkarneyn'in maiyetinde bulunmuş ve ona kılavuzluk ederek zulümât ülkesinde âb-ı hayâtı aramaya çıkmışlardır (Pala, 2016, s. 435).

Klasik tasavvuf anlayışındaki gibi Karakoç şiirinde de Hızır'ın en önemli özelliği ilm-i ledünnü öğreten olmasıdır. Geleneksel literatürümüzde Hızır'ın sürekli olarak kahramanları kurtaran, türlü kötülüklerden koruyan, içinden çıkılmaz güçlüklerden sıyrın bir zat şeklinde temsil edilmesi söz konusudur. Karakoç'un şiirinde de Hızır'ın bu işlevini görürüz (Baş, 2009, s. 25-28). Bengisu, sonsuzluk suyu, şiirde Hızır tarafından Taha'ya içirilmiştir. Hızır ile İskender-i Zülkarneyn'in ab-ı hayatı aramalarını, insanın iman arayışının bir sembolü olarak değerlendiren şairin, bu kesitte iman arayışında olan insanı Hızır ile metaforlaştırdığı söylenebilir.



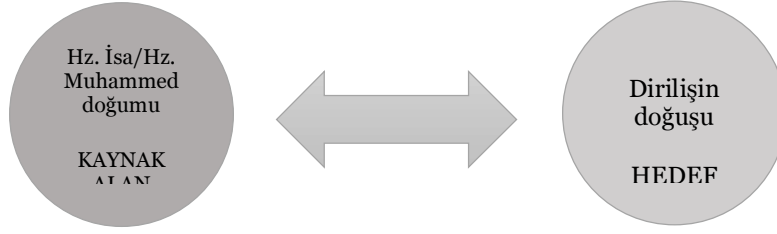
Şekil 4: Kavramsal Metafor: Taha, Hızır'dır. İman arayışındadır.

*“Durun anlatayım size melekler
Taha'yı nasıl dirilttiler
Anarak İsa'nın doğumunu
Anarak Muhammed Mustafa'nın doğumunu
Melekler
Taha'yı dirilttiler”* (Karakoç, 2006, s. 355-356).

Karakoç'un şiirinde en çok bahsi geçen peygamberlerin başında Hz. İsa gelir (Enser, 2018, s. 147). Hazret-i İsa ile insanda Allah inancının derinleştirilmesi hedeflenirken, Karakoç, Hz. Muhammed ile ise âdeta bir yekûn çizgisi çizilerek “Allah yolu”nun ebedî bir şekil hâlinde tesbit edildiğini belirtmektedir (Karakoç, 1997, s. 32). Tozlanmış hakikati yeniden diriltmek üzere görevlendirilen Hz. İsa (Baş, 2009, s. 230), düzeni yeniden oluşturmak için çaba sarf edendir. Hz. Muhammed ise bütün mucizeleri ve yaptıkları ile dini kemâle erdiredir. Sezai Karakoç'un şiirinin başköşesine oturmuş olan Hz. Muhammed, dirilişin simgesi durumundandır çünkü Karakoç için o, bütün-insan modelini oluşturmaktadır (Orhanoglu, 2009, s. 88).

Şaire göre, insanlığı içinden düştüğü vahim durumdan kurtaracak olan şey, “Muhammed ve İsa hakikati” olan Allah yoludur (Şengül, 2012, s. 278). Bununla birlikte bu iki peygamberin doğduğu kavim de yozlaşmış kavimler olma özelliği göstermektedirler. Hz. İsa ve Hz. Muhammed bu yozlaşan kavimlerin kurtarıcısı olarak doğmuşlardır. Doğu ve İslam medeniyetinin temsilcisi olan Sezai Karakoç,

şiiirlerinde Peygambere çok önem vermiş ve onu şiiirlerinin başköşesine oturtmuştur. İslam dini onun aracılığıyla insanlara tebliğ edilmiş ve en güzel dönemini yaşamıştır (Şengül, 2012, s. 276).



Şekil 5: Kavramsal Metafor: Hz. İsa ve Hz. Muhammed'in doğuşu, dirilişin doğuşudur.

Ölen, varlığı son bulan, direncini ve dirilişini kaybeden Müslüman âlemi de tıpkı Taha gibi bu değerlere sarılırsa diriliş gerçekleşecektir. Geleceği de diriliş ile bağdaştıran şair, bu felsefeden hareketle geleceğe umutla yaklaşmaktadır. "Her çağda, şartlar ne kadar ağır ve umutsuz olursa olsun inananlar için bir Nuh'un Gemisi vardır. İnanlar ona sınırlar ve onu felâketlerin yatıştığı veya erişemediği, trajik çizgilerin durgunlaştığı bir yere ulaştırabilirse kurtuluş yeniden başlayacak demektir. Her çağda her uygarlık ve inanç grubu için böyle bir "diriliş" umudu vardır. Ölüm tehlikesindeki uygarlığın temel unsurlarından öz parçacıkları, protoplazma özleri taşıyıp da bir yerde onları mayalanmaya bırakmalı, o özlerle çağı ve gelecek zamanı mayalandırmalı. Bu mayalanışı aşkla ve feragatle gözlemeli. İşte o bekleyişten, o hamur yoğruluşundan, battığı sanılan uygarlığın dirilişi doğacaktır" (Karakoç, 2001, s. 38).

Sonuç

Mecaz anlamına gelen metafor kavramına edebiyattan felsefeye, felsefen bilime kadar birçok alanda ortak bir tanım bulmak oldukça zor olmuş, bu sebeple Antik Yunan'dan bu yana bu kavramla ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Orta Çağ'da nesnel bir biçimde ele alınan ve toplumsal bir bakış açısına dayandırılan metafor kavramı, 18. yüzyılda felsefeciler tarafından öznelştirilmiş, metafor kavramının bireydeki algıya denk düştüğü ve şekillendiği öngörölmüş fakat yıllar içerisinde metaforun bir benzerlik yahut yalnızca kelimelerin bir özelliği olduğuna dair çeşitli tanımlamalar yapılmaya devam edilmiştir.

Ancak tüm bu tanımlamaları yetersiz görerek 1980 yılında yayımladıkları *Metaphors We Live* adlı çalışmalarlarıyla Lakoff ve Johnson, "kavramsal metafor" kavramını ortaya atmışlar, metaforun yalnızca dilde değil düşüncede de olduğunu ileri sürerek onun dilin doğal bir özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Kavramsal metafor, dilden ziyade düşünceye dayanan ve iki alanı temel alan bir zemin üzerine oturulmuştur. Bu alanlardan ilki hedef alan, ikincisi ise kaynak alandır. Örneğin, Lakoff'un "Aşk, yiyecektir." kavramsal metaforundan "Bu aşkın tadı kalmadı" dilsel ifadesi ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızda da esas alınan metafor biçimi kavramsal metafor kavramı olmuştur.

İkinci Yeni akımından olan ancak bu akımdan ayrı bir yerde duran, 20. yüzyıl Türk edebiyatının en mühim şair ve düşünce adamlarından biri olan Sezai Karakoç'un şiiirlerinde ise metafor; aşk, gelenek, diriliş felsefesine dayanmaktadır ve onun bir uygarlık önerisi olarak ortaya koyduğu bu felsefe şiiirlerine metaforlar aracılığıyla işlenmiştir. Geleneğe dönük olan ve İslam toplumunun tarihsel serüvenini şiiirine konu edinen Karakoç, 1960'tan sonra yazdığı şiiirlerinde şiiirinin imgelerini Kur'an'dan, İslamiyet'in değerlerinden, kutsal kitaplardan, yani tüm İslam uygarlığından alarak tek tipleşen modern insanın eleştirisini içeren şiiirlerinde modern putlara karşı çıkmasının yanı sıra oluşturduğu medeniyet algısını

da işlemiştir. Karakoç'un medeniyet algısı ise vahiy temellidir. Medeniyetin esas kurucularını peygamberler olarak gören Karakoç, şiirlerinden sıklıkla Hz. İbrahim, Hz. Musa, Hz. İsa, Hz. Nuh ve Hz. Yusuf gibi peygamberlere yer vermiştir. Modern çağdaki yeni insanın köklerine geri dönmesi için bir İslam medeniyetinin birikimini çözüm olarak sunmuştur. Bu çözümü sunduğu şiir kitaplarından birisi ise *Taha'nın Kitabı*'dir.

Sezai Karakoç'un *Taha'nın Kitabı* adlı şiir kitabından hareketle incelediğimiz *Taha'nın Dirilişi*'nde kavramsal metaforların kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu şiirde tespit edebildiğimiz kavramsal metafor örnekleri ve dilsel ifadeleri ise şunlardır; öncelikle kavramsal metafor, "Taha, diriliş insanıdır.", dilsel ifadesi ise "Eğer diriliş insanı Taha'nın özelliklerini esas alırsa kurtuluşa erebilecektir." olurken ikinci olarak tespit edilen "Hayat bir mevsimdir." Kavramsal metaforunun dilsel ifadesi "Eğer modern bunalımda olan insan dirilmezse toplumsal olarak çürümeye mahkûmdur." biçiminde karşılık bulmuştur. Üçüncü olarak "İnanmayan kişi, Nemrûd ve Firavun'dur." kavramsal metaforu, "Modern insan yüzünü inanca dönmezse sonu inanmayan Nemrud ve Firavun ile bir olacaktır.", dilsel ifadesiyle bağdaştırılmıştır. Dördüncü olarak "Taha, Hızır'dır." Kavramsal metaforu "Taha'nın yani diriliş insanı iman arayışındadır". dilsel ifadesine işaret etmektedir. Son olarak "Hz. İsa ve Hz. Muhammed'in doğuşu, dirilişin doğuşudur." Kavramsal metafor ifadesi, "İnsanları düştüğü vahim durumdan Muhammed ve İsa'nın hakikati olan Allah yolu kurtaracaktır." dilsel ifadesine aktarım yapmaktadır. Böylece Sezai Karakoç'un diriliş metaforunu kavramsal metafor kuramına uygun bir biçimde ele aldığı söylenebilir. Bu bağlamda bundan sonraki çalışmalarda Karakoç'un şiirlerini kavramsal metafor kuramına uygun bir biçimde incelemek, onun şiirinde yeni bir ufuk açacaktır.

Kaynakça

- Ada, A. (2003). *İkinci Yeni ve Sezai Karakoç'un ilk şiir kitabı: Körfez*, Ankara: Hece Yayınları.
- Ahmet Cevdet Paşa. (2000). *Belagat-ı Osmaniyye*. (Haz: Turgut Karabey- Mehmet Atalay), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aristoteles. (2007). *Poetika*. (Çev. S. Rifat). İstanbul: Can Yayınları.
- Baş, M.K. (2009). "Sezai Karakoç şiirinde Hızır." *Ekev Akademi Dergisi*. Ayrı Basım. Yıl: 13. Sayı: 41. Güz.
- Baş, M.K. (2010). "Sezai Karakoç şiirinde ölüm. Eski Oğuz Türkçesi Prof. Dr. Zeynep Korkmaz Adına." *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Volume 5/1 Winter.
- Baş, M.K. (2013). "Düşüncenin estetik planda varoluşu: Diriliş düşüncesinde ve Sezai Karakoç şiirinde yetkin insanın inşası." *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. Aralık. Sayı: 744.
- Baş, M.K. (2015). "Bütünlüklü bir dünya görüşü olarak diriliş düşüncesi". *Diriliş Dünya Görüşü ve Sezai Karakoç Sempozyumu*. T.C Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Atatürk Kültür Merkezi. 20-21 Kasım.
- Berki, K.E. (1986). "Zamana adanmış sözler'de şiir beni'nin boyutları." *İlim ve Sanat Dergisi*. Sayı:5. Ocak-Şubat.
- Bilgegil, M.K. (1989). *Edebiyat bilgi ve teorileri-belâgat*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Black, M. (1954). *Metaphor*. Proceedings Of The Aristotelian Society. Vol: 55.
- Brittan, S. (2003). *Poetry, symbol and allegory (interpreting metaphorical language from plato to the present)*. Charlottesville: University Of Virginia Press.
- Çemberci, S. (2020). *Lakoff, kavramsal metaforlar ve sonsuzluğun temel metaforu*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı. Şubat 2020. S. 8.

- Çiçekler, A.N.; Aydın T. (2019). "Kavramsal metafor kuramı ve belagat: karşılaştırmalı bir inceleme." *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), Doi: 10.29000/Rumelide.616880
- Coşkun, S. (2010). "Sezai Karakoç'un şiirleri üzerinde edebiyat-medeniyet-coğrafya ilişkisi bağlamında bir inceleme". *Turkish Studies International Periodical For The Languages*. Bölüm 5/1 Kış.
- Devellioğlu, F. (2003). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. *Tâhâ suresi*. <https://Kuran.Diyanet.Gov.Tr/Tefsir/Sure/20-Taha-Suresi>. (Erişim Tarihi: 25.12.2020)
- Enser, R. (2018). *Sezai Karakoç'un şiirlerinde geleneğin tezahür odakları olarak insan ve mekân*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. İstanbul.
- Erdem, M. (2014). *İsmail Bey Gaspıralı'nın fikrî eserlerindeki metaforlar üzerine*. Modern Türklük Araştırmaları Dergisi (İsmail Bey Gaspıralı Özel Sayısı). Sayı: 11(4).
- Erol, M. (2013). *Geleceğin dirilişi: bir fikir adamı olarak Sezai Karakoç*, TYB Akademi, Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi. Yıl:3. Sayı:7. Ankara, Ocak.
- Hawkes, T. (1980). *Metaphor*. London: Methuen Press.
- Jakobson, R. (2002). *The metaphoric and metonymic poles*. Edited By R. Dirven, R. Pörings, *Metaphor And Metonymy in Comparison And Contrast*, Ny: Mouton De Gruyter.
- Karakoç, S. (1980). *Sütun: Günlük yazılar II*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1986). *Kıyamet aşısı*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1986). *Çağ ve ilham III*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1986b). *Düşünceler I*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1986a). *Çağ ve ilham II*. Ankara: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1995). *Düşünceler 1*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1997). *İslâm*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1998). *Fizikötesi açısından ufuklar ve daha ötesi II: Diriliş şoku*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (1999). *Yapı taşları ve kaderimizin çağrısı II*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2001). *Yitik cennet*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2006). *Gün doğmadan*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2007). *Tarihin yol ağzında*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2010). *Diriliş neslinin amentüsü*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2014a). *Mevlâna*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2014b). *Edebiyat yazıları I*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Kirby John T., (1997). *Aristotle on metaphor*. American Journal Of Philology. Vol: 118. No: 4.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor-A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1992). "The contemporary theory of metaphor". (Erişim: 02.01.2021) <http://Terpconnect.Umd.Edu/~Israel/Lakoff-Contheormetaphor.Pdf>.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (2015). *Metaforlar (Hayat, anlam ve dil)* (G.Y. Tekin, Çev). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Nişanyan, S., (2002). *Sözlerin soyağacı-çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Pala, İ. (2016). *Ansiklopedik divân şiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları. İstanbul: Adam Yayınları.
- Platon, (2009), *Devlet*. (Çev. S. Berker). İstanbul: Beda Yayınları.

- Rene, W.; Warren, A. (1983). *Edebiyat biliminin temelleri*. Çev. Prof. Dr. Ahmet Edip Uysal. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Richards, I.A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. USA: Oxford University Press.
- Rousseau, J.J. (2019). *Dilin kökeni üzerine*, (Çev. Ö. Albayrak). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Saraç, M. A.Y. (2006). *Klâsik edebiyat bilgisi- belâgat*. İstanbul: Gökkuşbu Yayınları.
- Sezer, E. (Ekim 2003). "Dilde ve edebiyatta 'yol' metaforu". *Kitap-Lık* 65: 88.
- Süreya, C. (2010). *99 yüz*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sami, Ş. (1978). *Kâmus-I Türki*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şengül, S. (2012). "İnancın imgeye yansımaları: Sezai Karakoç." *The Journal Of Academic Social Science Studies. International Journal Of Social Science*. Volume 5 Issue. October.
- Taberî. T. (Ebü'l-Fazl) (1960-70). Muhammed b. Cerîr et-Taberî, Târîhu'r-rusûl ve'l-mülûk (nşr. Muhammed Ebü'l-Fazl), I-XI, Kahire.
- Temür, M.E. (2013). "Sezai Karakoç'un hikâyelerinde diriliş felsefesi", Bildiriler Kitabı III, II. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi*. Bursa.
- Türkan, Ç.Ç. (2019). "Şiirde metafor kullanımı: Şermin ve metafor," *III. Congress Of International Applied Social Sciences Uluslararası Uygulamalı Sosyal Bilimler Kongresi C-İasos 2019 – Çeşme-İzmir-Turkey 04th-06th April*.
- Topaloğlu, B. *Tâhâ Sûresi*. C.39. İstanbul: Dia.
- O'Connell, K. G. "Nemrod (Nimrod)". (1967). Washington: New Catholic Encyclopedia.
- Orhanoğlu, H. (2009). "Sezai Karakoç'un şiirinde imgeler". *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 1 Ocak-Haziran.
- Uçan Eke, N. (2016). "Mihri Hatun'un gazellerinde "güzellik" kavramı ile ilgili metaforlar", *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz (25).
- Uçan Eke, N. (2017). *Klâsik Türk edebiyatında metaforik üslûp*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uçan Eke, N. (2019). "Edebiyatın metaforik gücü". *Söylem Filoloji Dergisi*. Aralık 2019. ISSN 2548-0502, 4/2, 238-253.
- Yang, X. (2015). "A cognitive poetic approach to the function of metaphor". Scientific Research Publishing/Advances in Literary Study. S 3. S. 84-88.

18. "Cihan-ı medeniyet" in ortasında bir Osmanlı aydını: Halit Ziya Uşaklıgil'in hatırat ve mektuplarına eleştirel bir bakış

Kübra Fatma DURSUN ÖNEN¹

S. Dilek YALÇIN ÇELİK²

APA: Dursun Önen, K. F. & Yalçın Çelik, S. D. (2022). "Cihan-ı medeniyet" in ortasında bir Osmanlı aydını: Halit Ziya Uşaklıgil'in hatırat ve mektuplarına eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 265-284. DOI: 10.29000/rumelide.1164078.

Öz

Bu çalışma, geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet döneminin önemli yazarlarından Halit Ziya Uşaklıgil'in hatırat ve mektuplarını, yazarın Avrupa medeniyetini kavrayış biçimine odaklanarak incelemektedir. Halit Ziya Uşaklıgil henüz hayattayken kitap olarak yayımlanmış *Kırk Yıl*, *Saray ve Ötesi*, *Kenarda Kalmış* adlı hatıraları ile *Almanya Mektupları* bu çalışmanın odaklandığı metinlerdir. Yazarın *Sanata Dair* adlı eseri, hatırat veya mektup türüne girmemesine rağmen, bu yazının incelediği konuyla ilgili Uşaklıgil'in yaptığı önemli tespitler içerdiğinden çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu külliyat, bize Uşaklıgil'in Avrupa medeniyeti anlayışının beş konu başlığı etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu konu başlıkları şöyle sıralanabilir; Tarihin öznesi olarak Doğu ve Batı, eğitimin medenileşmeye katkısı, Batı'nın sanat anlayışı ve medeniyete katkısı, Doğu ve Batı'nın dini yaşayış tarzı ve son olarak, medeni insan kimdir sorunsalıdır. Çalışma, Uşaklıgil'in kurmaca olmayan metinleri özelinde bir bellek araştırması yürütmüş ve yukarıda belirtilen beş konu başlığını, Jacques Lacan'ın *Ben* ve *Öteki* kavramlarıyla birlikte düşünerek sözü geçen metinleri söylem analizine tabi tutmuştur. Uşaklıgil'in hatırat ve mektupları, yaşadığı dönemin Osmanlı entelektüel figürlerine özgü Doğu ve Batı medeniyetleri arasındaki farklara dair tartışmalarını yeni bir bakış açısıyla incelememizi mümkün kılmaktadır. Bu bakış açısı, tarih akışı içerisinde toplumun birer öznesi olarak *Ben* ve *Öteki*'nin geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet yazınında ve Uşaklıgil'in düşünce dünyasında ikircikli bir tutumla, çeşitli gerilim hatları üzerinde tasavvur edildiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Hatırat, mektup, Halit Ziya Uşaklıgil, Avrupa, Medeniyet, Lacan

An Ottoman Intellectual in the Middle of the "Cihan-ı Medeniyet": A Critical View the Memoirs and Letters of Halit Ziya Uşaklıgil

Abstract

This study examines the memoirs and letters of Halit Ziya Uşaklıgil, one of the prominent Turkish writers of the late Ottoman and early Republican periods, by focusing on the author's understanding of European civilization. Halit Ziya Uşaklıgil's memoirs titled *Kırk Yıl*, *Saray ve Ötesi*, *Kenarda Kalmış* and *Almanya Mektupları*, which were published as a book while he was still alive, are the texts that this study focuses on. Although the author's book titled *Sanata Dair* was not written in memoir or letter format, it is been included in the study because it contains critical reflections of

¹ Arş. Gör., Haliç Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), kubradursun@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0322-7898 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164078]

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), sdilek@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9366-8194

Uşaklıgil regarding the subject examined in this study. The corpus mentioned above shows us that Uşaklıgil's understanding of European civilization delves into five topics. These topics can be listed as follows: East and West as subjects of history, the contribution of education to civilization, Western understanding of art and its contribution to civilization, religious lifestyle of East and West, and finally, the question of who is a civilized person. The study carried out a memory research specific to Uşaklıgil's non-fiction texts and subjected the mentioned texts to a discursive analysis by considering the five topics mentioned above in tandem with Jacques Lacan's concepts of *I* and *the Other*. Uşaklıgil's memoirs and letters enable us to examine the differences between Eastern and Western civilizations from a new perspective, peculiar to Ottoman intellectual figures of his time. This point of view reveals *I* and *the Other*, as subjects of the historical flow and society, were conceived on various lines of tension with an ambivalent attitude in the late Ottoman and early Republican period literature and Uşaklıgil's world of thought.

Keywords: Memory, Letters, Halit Ziya Uşaklıgil, Avrupa, Civilization, Lacan

Giriş

Ortaya çıkış tarihi eski Sümer tabletlerine kadar dayandırılan anı türünde; anlatıcı, kişisel tarihinin ya da toplumsal tarihin önemli bir döneminden geçtiğini düşündüğü için bu birikimi anıları aracılığıyla aktarmak ister, böylece farkında olmadan toplumsal belleğin oluşmasına katkıda bulunmuş olur. Hatıratlar da mektuplar da üzerlerinden zaman geçtikten sonra kaleme alınan türlerdir. Mektup duygu ve düşüncelerin aktarıldığı, “anı”ya komşu bir edebi türdür. İki türün birleştiği nokta bellektir, bu yüzden yazıda bu iki türü de içeren anı sözcüğü terim olarak sıklıkla kullanılacaktır (Öztürk,2011: 303-316).

Çoğu düşünür bellekteki anının kamusal alana çıkar çıkmaz başka bir forma dönüştüğü iddiasındadır. Çünkü bellekteki anı, toplumun istediği kurallara, kanunlara ve standartlaştırılmış usullere göre yeniden yorumlanır (Schudson, 2007: 179). Buradaki en önemli soru şudur: Bellek kolektif bir yapıya sahipse bir anı nasıl yalnız bir kişiye ait olabilir? Özellikle basılı bir tür olarak hatırat ve mektuplardan bahsediliyorsa bu eserlerin ortak bir hafıza oluşturmaya da katkıda buldukları söylenebilir. Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet döneminin önemli yazarlarından Halit Ziya Uşaklıgil anılarını kaleme alırken bunların yayımlanacağını bilincindedir. Nitekim özellikle Avrupa seyahatlerine dair anıları dönemin önemli gazetelerinden olan Hizmet, Vakit ve Tanîn’de yayımlanmıştır (Kerman, 2008: 15). Yazarın hatırat ve mektupları kamusal alanda görünür olduğu için artık yalnız kendisine ait değildir. Özellikle Avrupa’ya dair gözlemlerini anlattığı anıları toplumsal belleğin oluşmasında önemli bir rol oynamıştır. Yazar, birçok Avrupa seyahatini o dönemki hükümetin görevlendirmesiyle yapmıştır. Bu açıdan, dönemin önemli gazetelerinde çıkan anılarında iktidarın karşı çıkacağı fikirlerini yayımlamamıştır. Oysa *Saray ve Ötesi*, *Kırk Yıl* ve *Kenarda Kalmış* adlı eserleri -muhtemelen sansürlenmemesi için- İstibdat Yönetimi’nin yıkılmasından çok sonra yazar tarafından kitap olarak bastırılmıştır.

Michael Schudson’un bellekle ilgili düşüncelerinin temelinde belleğin bireysel bir fenomen olmadığı fikri yatar. *Kollektif Bellekte Çarpıtma Dinamikleri* başlıklı çalışmasında, belleğin toplumsal olduğunu, hatırlamanın kolektif biçimde gerçekleştiğini iddia etmektedir. Çünkü insan toplumsal bir varlıktır ve dil aracılığıyla iletişime geçmektedir. Buna ek olarak belleğin aktarımı özelinde başlıca dört ilkenin söz konusu olduğunu vurgular. Schudson’a göre anılar toplumsal olduğu için çeşitli hatırlama ritüelleri de onlara eşlik eder. Örneğin dinî ve millî bayramlar birer hatırlama ritüelidir ve kitlesel olarak kutlanır.

Dolayısıyla bu ritüeller bireyin hikâyesi olmaktan çıkarak topluma mal olur. Anıların belli bir amaca hizmet etmek için çarpıtılabileceğini de öne sürer. Tarihin akışında önemli roller üstlenmiş kimselerin anılarında bu tür çarpıtmaların olabileceği üzerinde duran Schudson yazarların geçmişi daha ilginç hâle getirmek için tarihi belgelere atıflar yaparak geçmişi öykülediğini de vurgular. (Schudson, 2007: 183-184). Halit Ziya Uşaklıgil'i bu kavramsal çerçeveye birlikte düşünmek bize yeni bakış açıları sunar. Uşaklıgil'in *Almanya Mektupları*'na Tanin'de yer verilmiştir. Mektupların ilki 1915'te sonuncusu ise 1916'da yayımlanmıştır (İldeş, 2021: 30). Devlet görevlendirmesiyle Almanya'da bulunan yazarın, bu mektuplarda otosansür uyguladığı söylenebilir. Çünkü yazarın Almanya ziyareti esnasında I. Dünya Savaşı devam etmektedir. Ancak Uşaklıgil müttefik olan Almanya ile ilgili olumsuz diye nitelendirilebilecek hiçbir unsura mektuplarında yer vermemiştir. Devam eden savaşla ilgili herhangi bir eleştirel görüş dillendirmemiş veya ailesiyle yaptığı bu seyahatte aile fertleriyle yaşadığı herhangi bir anının ayrıntılarına değinmemiştir. Yalnız ilk mektuplarda aile fertlerinin yanında olduğu ancak ileriki günlerde yazarın seyahate yalnız devam ettiği anlaşılmaktadır. Yani bellekteki anı kamusallaşırken bireysellik yok olmuştur. Bu durum Schudson'un işaret ettiği belleğin çarpıtma dinamiklerinin somut örneklerinden biridir.

Anıların aktarımı konusunda bir başka önemli soru da anıların nasıl aktarıldığı ya da doğru aktarılıp aktarılmadığı meselesidir. Freud'a göre bellek hiçbir anıyı silmez, her anı uygun koşullar altında tekrar yüzeye çıkar. Freud'un yaptığı çalışmalardan etkilenen Lacan da anıların göstergelerle kurulduğunu ve dilin var olmadığı bir evrende bile göstergeler sayesinde iletişime geçilebileceğini iddia etmiştir. Ona göre bilinçdışında bazı bağlantılar kendiliğinden kurulur. Dolayısıyla insan, deneyimini paylaşmak isteyen bir varlık olarak sosyal sistemden bağımsız düşünülemez (Lacan, 2012: 27). Lacan da Freud gibi anıların yok edilemeyeceği kanaatindedir. Freud'un fikrine ek olarak da kolektif bir bilinçten bahsetmektedir. Anılar da bu bilincin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Kişinin benliği ve anıları kendini tanımlayabilmek için daima bir *Öteki*'ye ihtiyaç duymaktadır.

Freud'un gelişim evrelerini yeniden yorumlayan Lacan, ayna evresi dediği çocukluk evresinde öznenin benlik inşasının ilk olarak anneden kopması ile başladığını belirtmiştir. Ayna evresinde çocuk kendisini anneyle bir sanmaktadır. Babanın ortaya çıkması ile çocuk nesne olmaktan çıkar ve *Ben* olur. Lacan, Freud'un "Birincil Narsisizm" adını verdiği çocukluk evresine "İmgesel Dönem" adını vermektedir. Bu dönemde anne çocuğa sınırsız ilgi ve şefkat göstermektedir. Bu sınırsızlık çocuğun kendini kadir-i mutlak olarak görmesine sebep olur. Bu durum ancak çocuğun *Babanın Adı*'ni tanımasıyla son bulur. Çocuk, *Babanın Adı*'ni tanıdıktan sonra imgesel düzenden simgesel düzene geçebilmektedir. Simgesel düzen çocuğun toplumsal hayata geçişini de sağlamaktadır. Toplumsal hayata uyum sağlamak için çaba gösteren çocuk narsistik tutumlarını bırakmak zorunda kalır. Çocuğun karşılaştığı ve tanıdığı ilk iktidar temsili/muktedir olan baba, çocuğu belli kurallara uyması için uyarmaktadır. Baba tarafından kabul edilebilmek ve onunla bütünleşebilmek için çocuk narsist duygularını bastırmaya başlar. Çünkü çocuk *Öteki*'nin arzu nesnesi olmak istemektedir (Tura, 1996: 159).

Lacan'ın geliştirdiği kuramsal yaklaşım oryantizm çalışmaları için önemli bir rol oynama potansiyelini içermektedir. Çünkü kimliğin oluşması yabancılaşma ile başlar. Kişi aynadaki yansımaya bakarak benliğini tanımlamaya çalışır. Dolayısıyla benlik inşası için *Öteki*'ye ihtiyaç vardır. 19. yüzyıldan itibaren başlayan oryantizm çalışmalarının adını 1978 yılında Edward Said *Orientalism* kitabıyla koymuştur. Edward Said, Batı'da oryantizm çalışmalarının erken başlamasının Doğu üzerinde hem bilimsel olarak hem de kültürel olarak üstünlük kurma çabasından ileri geldiğini iddia etmektedir. Bu erkenci söylem Batı'nın avantajına olmuştur. Batı elde ettiği siyasi ve ekonomik gücü söylem düzeyine de taşıyıp Doğu'yu kendisinin başarısız *Ötekisi* olarak tanımlamıştır (Erkan, 2019: 14). Bu tanım Doğu tarafında

da karşılık bulmuştur. Doğu, Baba figürü tarafından kabul görebilmek için onun tanımladığı medeniyet dairesi içerisinde kalmaya çalışmıştır. Uşaklıgil, Osmanlı Devleti’nin büyük değişim dönemlerinden birine tanıklık etmiş önemli bir aydın olarak Avrupa hatıratında medeniyet anlayışını Batı üzerinden kurgulamıştır. Lacan’ın vurguladığı güçlü *Ben*, Said’in oryantalizm eleştirisiyle birlikte alındığı zaman, Uşaklıgil’in hatıratındaki Avrupa’ya denk düşmektedir.

Bu çalışmada Schudson’un tespitlerinden ve Lacan’ın *Ben* ve *Öteki* diyalektiğinden faydalanılarak Uşaklıgil’in Avrupa’ya dair anılarında yazara göre medeniyetin hangi fikirler etrafında toplandığına odaklanılacaktır. Uşaklıgil, yaşamının neredeyse her evresini büyük bir titizlikle kaleme almış ve bunları da kamuyla paylaşmıştır. Bu açıdan çalışma için önemli ölçüde malzeme sağlamaktadır. *Kırk Yıl*, *Saray ve Ötesi* ve *Kenarda Kalmış* adlı eserlerinin yanında Avrupa seyahatlerindeki gözlemlerini de içeren *Sanata Dair* adlı kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca devlet görevlendirmesiyle gittiği Almanya’da geçirdiği süre boyunca Tanin’de yayımlanan *Almanya Mektupları* çalışmanın bütünlüğünü sağlamak adına makaleye ilave edilmiştir. Yazarın *Bir Acı Hikâye* adlı hatıratı oğlunun vefatı üzerine yazılmış bir eser olduğundan dolayı, bu hatıratı çalışmada yer verilmemiştir.

1. Medeniyet kavramının değişimi

Medeniyet kavramının kesin bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Çünkü bu kavram zaman içerisinde genişleyerek tekrar tekrar tanımlanmıştır. Medeniyet kelimesinin Fransızca’daki karşılığı olan “civilisation”ı ilk kez Marguis de Mirabeau 1756 yılında kullanmıştır (Görgün, 2003: 298). Gündelik yaşamda da sık sık kullanılan “medeni” sözcüğü genişlemiş anlamı itibari ile bugün; “elit, eğitilmiş ve şehirli” kimseleri ifade etmektedir. Türkçe yazına önce sivilizasyon olarak giren kavram ilk etapta “umran”, “hadariyyet” kelimeleriyle daha sonra “medeniyet” ve “uygarlık” kelimeleri ile karşılanmıştır (Koçak, 2013: 86). Medeniyet, “şehir hayatının sosyal, siyasal, entelektüel, kurumsal, teknik ve ekonomik alanlarda mümkün kıldığı birikim, düzey ve fırsatları” ifade etmektedir (Görgün, 2003: 298).

Fransızlar ve ondan bir müddet sonra da İngilizler, medeni sözcüğünü seçkin zümrenin hayat tarzını ifade etmek için kullanmışlardır (Görgün, 2003: 298). Böylece sözcük, *üstünlüğü* de ifade eden bir anlam barındırmıştır. Üstünlük kurmak ise ancak *Öteki*’nin varlığı ile gerçekleşebilir. Batı’nın inşa ettiği medeniyet Doğu üzerindedir. Doğu karşısında kaydettiği ilerleme sayesinde medeniyet kavramının içeriğini genişletmek de Batı’nın kendine biçtiği bir rol olmuştur. Batı’nın sanayide, teknolojiye, ekonomide ve askeri alanda imkânlarının artması, ona Doğu üzerinde mutlak bir hâkimiyet kurabileceğini düşündürmüş ve bu oryantalist eğilim 19. yüzyıla damgasını vurmuştur.

Bu terimin başlangıçtan itibaren içerdiği belirleyici unsur, Batı’nın kaydettiği başarıyı kemal noktası kabul ederek bunun dışındaki her şeyi Batı’nın gerisinde görme tavrıdır. Böyle tasavvur edilen medeniyet kavramı evrimci özellikleriyle kendi dışındaki bütün oluşumları kendisinin bir ön aşaması, diğer hayat tarzlarını da kendisine zorunlu olarak yönelecek geçici bir insanlık hali olarak kabul etmekte, bu kabulün bütün dünyada yaygınlaşması için gayret sarf etmeyi “medeni bir vazife” saymaktadır (Görgün, 2013: 298).

Osmanlı Devleti’nin girdiği savaşlarda üst üste mağlup olması yenileşme hareketinin fitilini ateşlemiştir. Savaşların getirdiği ekonomik yüklerin altından kalkamayan Osmanlı Hükümet’i, köklü değişikliklere gitmenin artık bir mecburiyet olduğunun farkına varmıştır. Bu noktada Batı’nın kaydettiği ilerleme Osmanlı için bir arzu nesnesi haline gelmiştir. İlk etapta askerî alanda yapılan değişiklikler daha sonra siyasi yenilikleri doğurmuştur. Ancak yönetim kademesinden halka doğru yapılan bu yenilikler dirençle karşılaşmıştır. Lacan’a göre böylesi direnişler benliğin nesneleşmek istememesinden kaynaklanmaktadır. Özne hem kendi olarak kalmak hem de *Öteki* ile bütünleşmek istemektedir.

İşte biz de batıya karşı teslimiyetçi olmaya direnmekteyiz. Böylesine bir yok olma endişesi ile hareket ettiğimizden, batı ile ilişkilerimizde, tavır alışlarımızda onun içinde erimeye bir başka deyişle nesneleşmeye direnmekteyiz. Batılı olmak istemekte ancak kendimizden de vazgeçmeyerek farklılığımızı vurgulama kaygısı taşımaktayız. Amacımız, bize göre, nesne olmamak ötekimizle özne olarak iletişim kurabilmektir (Akpolat, 2013: 62).

Osmanlı Devleti, Batılı *Öteki* karşısında benliğini kaybetmek istemediğinden medenileşme adımlarını dikkatle atmaya çalışmıştır. Bu nedenle Batı'yı yakından tanımak ve Batı'yla temas etmek amacıyla Avrupa'ya birçok bürokrat göndermiştir. Avrupa'yı yakından gözlemleyen bu kişiler, Osmanlı'ya has yeni bir medeniyet anlayışının peşine düşmüşlerdir.

2.Osmanlı aydınlarına göre medeniyet kavramı

Osmanlı Devleti asırlar süren tarihinde birçok değişim ve dönüşüme şahitlik etmiştir. 17. yüzyılda başlayan siyasi ve sosyal değişimler 19. yüzyılda devlet politikası haline getirilmiş ve Tanzimat Dönemi'ni hazırlamıştır. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesi ile Batılılaşma süreci resmî olarak başlamıştır. Dönemin aydınları Avrupa'dan gelen değişimleri medeniyet kavramı etrafında incelemeye almıştır. Namık Kemal'in medeniyet ile ilgili yazdığı yazılardan "*Terakki*", Tanzimat aydını için öncü metinlerden biri olmuştur. Terakki fikri, medeniyet kavramının yeniden kurgulanmasında daha sonraları en belirgin şekilde Ahmet Mithat'ta görülecektir. Namık Kemal, "*Terakki*" başlıklı yazısında, Londra'nın neden ve nasıl medeni bir başkent olduğuna değinerek, ilim ve fen olarak geride kaldığını düşündüğü Asya ile (özellikle Çin ve Osmanlı) karşılaştırmıştır. Dünya üzerinde en medeni yer olarak gördüğü Londra'yı eğitim kurumlarından parlamenter sistemine, adalet anlayışından sanayiye kadar birçok başlıkta incelemiş ve sonuç olarak medeni toplumun üreten bir toplum olduğuna karar vermiştir. Yazar, İngiltere gözlemlerinden yola çıkarak medeni bir toplum yaratmak için kurumsallaşmanın gerekliliğinden de söz etmiştir (Namık Kemal, 2003a: 201).

Namık Kemal "*Medeniyet*" başlıklı bir başka makalesinde, kavramın genel kullanımdaki farklı anlamları üzerinde durmuştur. Namık Kemal'e göre Avrupalıların medeniyet anlayışını olduğu gibi, değiştirmeden almak zorunluluğu yoktur. Bu anlayışı İslâm'la bağdaştırarak Osmanlı'ya has bir medeniyet anlayışı elde etmek mümkündür. Namık Kemal'in, medeniyeti terakki ile karşıladığı görülmektedir. Terakki, ilim ve fende ilerleyiştir. Ancak medeniyetin kültürle ilgili kısmı beraberinde kimlikte de bir değişiklik getirmektedir. Namık Kemal bu fikre karşı durmaktadır.

Şimdi biz tervîc-i medeniyeti arzu edersek, bu kabilden olan hakâyık-ı nâfi'ayı nerede bulursak ictibâs ederiz. Temeddün için Çinlilerden sülük kebâbı ekl etmeyi almaya muhtac olmadığımız gibi, Avrupalıların dansına, usul-i münâkehâtına taklid etmeye de hiç mecbûr değiliz. Kendi ahlâkımızın ilcââtı, kendi aklımızın tasvibâtı âsâr-ı medeniyetin fûrû'âtına maa-ziyâdetin kâfidir (Namık Kemal, 1993b: 233).

Burada Namık Kemal'de terakki fikrinin ön plana çıktığı görülür. Medeniyetin Avrupalılara ait olduğu kabul edilmiştir. Ancak bu kabulün içerisinde Avrupalı yaşayış tarzı yoktur. Avrupalı yaşayış tarzı bir kenara bırakılıp ilim ve fende ilerleyişin örnek alınması gerektiğini vurgulamıştır. Namık Kemal'e göre yalnız üreten bir toplum hâline gelindiğinde bağımsız olunabilir. Ona göre bağımsız olmadan medenileşmek mümkün değildir. Namık Kemal, hürriyet fikrini de bu şekilde tanımlamıştır ve medeniyetsiz yaşamayı ecelesiz ölüme benzetmiştir (Namık Kemal, 1993: 233).

Ahmet Mithat Efendi'de medeniyet algısı, Batılı hayat tarzına özenmekten ziyade Batı'nın ilim ve fende ilerleyişine olan hayranlığı ifade eder. Orhan Okay'a göre Ahmet Mithat'ta çağdaşlarından farklı olarak, medeniyet, salt ilerleyiş demektir (Okay, 2017: 29). Bu ilerlemenin içerisinde de hiçbir ideolojik fikre

yer vermemeye çalışmıştır. Bu durumda Namık Kemal’de olduğu gibi devletin yönetim biçimi, adalet kavramı, hürriyet fikri gibi değerler onun medeniyet algısı içerisinde tartışılmamıştır. Ahmet Mithat, Avrupa medeniyetini ulaşılacak bir menzil olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu yolda gayret göstermenin bile büyük bir önemi vardır (Koçak, 2013: 91).

Şemseddin Sami ise medeniyet meselesine aynı dönemin diğer yazarlarına göre daha bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Ona göre hiçbir medeniyet kendisinden önce gelen medeniyetlerden ya da aynı çağdakilerden ayrı tutulamaz, bunlar birbirini takip eden, birbiri üzerinde gelişen ve farklılaşan canlı bir organizma gibidir. Yazar, Batı medeniyetinin üstün tarafları olduğunu kabul etmiştir. Ancak bu durumun diğer medeniyetleri değersiz kılamayacağı görüşündedir. Her milletin medeniyetindeki değişim hızı kendine has özellikler göstermektedir (Özkul, 2011: 168-169).

Ahmet Cevdet Paşa için medeniyet ulaşılması gereken bir amaç değildir. İnsan olmanın bir gereğidir. Ona göre insan doğuştan medeniyete yatkın bir varlıktır (Halaçoğlu, 1993: 445). Cevdet Paşa, medeni bir toplum için eğitimin önemini vurgulayarak, medeniyetin eğitimin sonucu olarak ortaya çıktığına değinmiştir (Ceylan, 2017: 75). O, medenileşmeyi Batılılaşma ile eş değer olarak görmemektedir. Ona göre medeniyet yalnız bir topluma atfedilemez. Çağının değişim ve gelişim gerektirdiğini fark eden Ahmet Cevdet için medenileşme, radikal bir değişiklik değildir, Cevdet Paşa’nın değişim arzusu devletin faydasına olacak şekilde pragmatik bir reformdur. Ahmet Cevdet Paşa’nın, *Öteki* ile kurduğu bağda *Ben*’e ait olan özelliklerin sürdürülebileceği kanısı vardır.

Ziya Gökalp, medeniyet kavramı üzerinde en çok duran yazarlardan biridir. Gökalp, “medeniyet”i evrensel bir temele oturturken, “hars”ı milli değerlerden gelen bir kültür birleşimi olarak görmektedir. Ona göre medeniyet, toplumdaki topluma değişebilen bir yapıyken hars sadece o millete ait biricik bir kavramdır. Ziya Gökalp, “Türk toplumu ilk zamanlar Uzak Doğu’nun medeniyet dairesi içerisindeydi daha sonraları Arap-İran etkisi altına girmiştir ve şimdi de Garp etkisine girme yolundayız” demiştir (Aktaran: Baykara, 1992: 75). Ona göre böyle bir değişim, negatif yönde bir değişim değildir. Zamanın şartlarının bir gereğidir.

Gökalp için medeniyet sonradan olan yapay bir mefhumken, hars doğuştan gelendir. İlim ve fen birçok toplumun katkısıyla değişmiş ve gelişmiştir. Bir toplumu oluşturan dil, sanat, din gibi öğeler ise doğuştan gelmektedir ve değiştirilemezdir. Kendi gibi kalarak Batı’nın bazı imkânlarını kullanmanın gerekliliğini vurgulayan Gökalp “bir bakıma Fransızlar’ın ve İngilizler’in savunduğu ‘civilisation’ ile Almanlar’ın benimsediği ‘Kultur’u” tartışmaya açmaktadır (Görgün, 2013: 298). Ziya Gökalp’in hars kelimesini medeniyete tercih etmesi, o dönemde ilim ve fende ilerlemiş ve kendilerini diğer toplumlardan üstün gören İngiliz ve Fransızların aksine, kültür kelimesini kullanan Almanların içtimai unsurları ön plana çıkaran felsefesini benimsediğine işaret olarak kabul edilebilir. Ziya Gökalp, medeniyet ile medeni kavramlarının da birbirine karıştırıldığını düşünmektedir. O, her toplumun mutlaka kendine ait bir medeniyeti olduğunu düşünmektedir. Ziya Gökalp’in bu görüşü Hegel’ininkiyle benzerdir. Gökalp’te “civilisation” kavramı hiçbir zaman kültürün önüne geçememiştir. “Civilisation” daha çok Alman olmayı ifade etmiştir.

Batı ile münasebetlerin dönüşümden geçip yoğunlaştığı Tanzimat dönemi yazarlarının, medeniyet algıları ile ilgili görüşlerine topluca bakıldığında görülecektir ki değişimin Batı’ya doğru olması kaçınılmazdır. Bunun için Batı’yı daha yakından tanıma zorunluluğu doğmuştur. Ahmet Koçak’ın Tanpınar’dan aktardığına göre Sadık Rifat Paşa’dan itibaren Cevdet Paşa ve Münif Paşa gibi yazarlar medenileşmeyi bir ideoloji gibi algılamışlar, Şinasi’den sonraki Tanzimat yazarları ise medeniyete bir

din gibi inanmışlardır (Koçak, 2013: 87). Tanzimat yazarları gerek anılarında gerekse makalelerinde Batılı medeniyetin ne anlama geldiği ve Doğu'nun bundan ne ölçüde faydalanması gerektiği üzerine düşüncelerini paylaşmışlardır. Terakki fikrinin hemen hemen hepsinde ortak olduğu açıktır. Onlara göre medenileşmek için Batı'nın ilim ve fende kaydettiği gelişmeler yakından takip edilmelidir. Zamanın gerisinde kalmamak devletin kalcılığı için gerekli görülmüştür. Daha sonraları ise Avrupa medeniyeti anlayışı değişmiştir. O dönem yazarlarının hemfikir oldukları gibi medeniyet yalnızca Batı'ya ait bir kavram olarak değerlendirilmemeye başlanmıştır. Ruhi Güler, bu durumun sözcüğün kullanım biçimine de yansıdığını ifade ederek "medeniyet" sözcüğünün 1756-1819 yılları arasında hep tekil olarak kullanıldığına, 1819 sonrasında ise "medeniyetler" olarak çoğul haliyle kullanılmaya başlandığına dikkat çekmiştir. (Güler, 2006: 55).

"Medeniyet" kavramının çoğul hale gelmesi bu kavramı tek bir kıtaya, tek bir zamana ve tek bir mekâna ait olmaktan çıkarmıştır. "Medeniyet" zaman ve mekân boyutuyla istisnaî olmaktan çıkmıştır. Fakat kavramın çoğul kullanımı zihinlerde "tekil medeniyet" tahayyülünü tümüyle ortadan kaldırmış değildir (Güler, 2006: 57).

Güler'in ifade ettiği çoklu medeniyet anlayışının Batı tarafından kabullenilmesi güç olmuştur. Medeniyetin Avrupalılara sağladığı üstünlük algısından vazgeçmek Batılı emperyalist yaklaşımı da sekteye uğratacağından 20. yüzyıl başlarına kadar Batı dışı medeniyetlerin varlığı Avrupalılar tarafından kabullenilmemiştir. Tüm bu nedenlerle geç Osmanlı dönemi yazarı olarak Uşaklıgil'in de medeniyet anlayışı Batılıdır. Yazarın hatıratında doğrudan medeniyet tanımlaması yapma girişimi olmamakla beraber, medeni bir toplumun nasıl ortaya çıktığına dair keskin gözlemleri bulunmaktadır.

3. Uşaklıgil'in hatıratında Avrupa Medeniyetine dair düşünceler

3.1 Uşaklıgil'in hatıratında tarihin öznesi olarak Doğu ve Batı

Uşaklıgil, Avrupa'ya seyahatleri esnasında yaptığı gözlemlere dayanarak Avrupa medeniyetini en üstün medeniyet olarak kabul etmiştir. Yazara göre Avrupa medeniyetinin güçlü temellere dayanmasının başlıca sebebi Avrupalıların geçmişle olan bağlarının çok kuvvetli olmasıdır. Aynı tespiti Ahmet Koçak *Türk Romanında Avrupa 1872-1900* adlı eserinde de yapmıştır (Koçak, 2013: 88). O yıllarda yazılan pek çok roman, konusunu tarihten almıştır. Yazarlar, toplum üzerinde bir tarih bilinci yaratma gayesindedir. Bu fikirlerin 19. yüzyılda yoğunlaşması tesadüf değildir. 18. yüzyılın sonunda Fransız İhtilâlî'nin sonuçlarından birisidir. İhtilâl tarihte bir devri kapatmış, mutlak monarşiyi sona erdirmiş ve imparatorlukların sonunu hazırlamıştır. Bütün Avrupa'da milliyetçiliğin yayılmasıyla "Romantizm" ortaya çıkmıştır. Bu akım döneminde eserlerin konularının tarihten alındığı görülmektedir. Tanzimat Dönemi'nde Fransız eserlerinin etkisi düşünüldüğünde milli tarihe bağlılığın ve köklenmenin dönemin aydınları için ne derecede önemli olduğu anlaşılacaktır.

Uşaklıgil'in, Batı'yı yakından görme fırsatını elde etmiş bir yazar olarak hatıratını kamuya paylaşmasının arka planında tarihin öznesi olma itkisi yatmaktadır. İstibdat yönetimi tarafından Avrupa medeniyetini gözlemlemesi için gönderildiği seyahatlerindeki anılarında bu amaç daha çok hissedilmektedir. Hatıratını ve mektuplarını parça parça gazetelerde yayımlatması, Osmanlı'nın Batı'ya karşı tutumunu belirleyecek olan kolektif bilinci yaratma gayesindedir. Diğer taraftan tarihin öznesi olarak Osmanlı'nın Batılı bir medenileşme için neler yapması gerektiği üzerinde durmuştur.

Uşaklıgil, gerçekte bağları koparılmış Osmanlı tarih yazımını ağır şekilde eleştirmiştir. Yazara göre tarihini iyi bilmemek, onu aksayan yönleriyle tanıyamamak, oturmuş bir medeniyet anlayışının oluşmasını engellerken, Türk gencinin aydınlanmasını da geciktirmiştir.

En ziyade korkulan tarihi: Fikrin asıl intibahına hizmet edecek, ibret sahasında bir aydınlık yaratabilecek olan bu tarih belâsı idarenin huzurunu selbeden bir kâbustu. Ve her gün bir çılgın el avucunda tarihten koparılmış bir küme yaprakla koşarak ganimetini Yıldız’ın iştihası bir türlü doyurulamayan ağzına götürürdü. Memleketin tarihinde isyan, ihtilâl, hal’, suikast nâmına ne varsa, idare mesâvisine, irtikâb ve irtisaya, bu idarenin ahvâlini hatıra getirebilecek mahiyette ne bulunursa bunlar kaldırılır, hemen baştan başa bunlarla dolu olan, bunlar çıkınca, ortada mânâsız, cansız bir kadid şeklinde kalan Türk tarihi yalnız padişahların satvet ve şevkine, harplerin ve fetihlerin daima hânedân-ı âl-i Osman şerefine taallûk eden menkıbelerinden ibaret kalırlardı (Uşaklıgil, 2017b: 435).

Uşaklıgil, burada yazılı tarihin gerçekçi bir biçimde kaleme alınmasının öneminden bahsetmiştir. Ona göre yalnızca başarıların ele alındığı bir tarih gelişmenin ve dönüşmenin önünde engeldir. Özellikle Türk gençliğinin tarihini her yönüyle çok iyi bilmesinden yanadır. Çünkü vatanın içine düştüğü durumdan kurtulması ve muasırlaşması için mutlaka tarih bilincine ihtiyaç vardır. Uşaklıgil’in aktardığına göre İstibdat yönetimi yalnız Türk tarihindeki ihtilalleri değil, Avrupa’daki ihtilal ve değişimleri Osmanlı’nın devlet anlayışına ters düştüğünden saklama yoluna gitmiştir. Özellikle Sultan Abdülhamit döneminde yalnız yurt içinde yayımlanan eserlere değil yurt dışından gelen gazete ve dergilere de yoğun şekilde sansür uygulanmıştır. Yazar buna örnek olarak Fransız İhtilali’ni göstermiştir. “Mesela, cihanı sertaser değiştirecek yeni esaslar, başka görüşler getiren Fransa Büyük İhtilali, değil mektep kitaplarında, Türk’ün hiçbir yazısında henüz vücuda gelmiş bir hadise değildi” (Uşaklıgil, 2017b: 436).

Yazarın dikkat çektiği asıl nokta, Türk gencinin Avrupa medeniyetini geriden takip etmesinin İstibdat yönetimi tarafından bilinçli olarak sağlanmaya çalışılmasıdır. Uşaklıgil’in aktardığına göre Batı lisanını iyi bilen çok az genç bulunmaktadır, onun ötesinde yazılı kaynaklara ulaşmak devletin casusları tarafından güçleştirilmiştir. Yazar, Batılı gazetelere gizli saklı yollarla ulaştıklarını ve vapur gibi kamusal alanlarda bu tip zararlı addedilen yayınların okunduğu an jurnalciler tarafından şikâyet edildiklerini anlatmıştır. (Uşaklıgil, 2017b: 436). Böylelikle terakki fikri sekteye uğramıştır.

Abdülhamit döneminde de Abdülaziz döneminde de baskıcı yönetimden kaçan gençler, Fransa’da toplanıp “necat ümidini” gerçekleştirmek üzere harekete geçmişlerdir (Uşaklıgil, 2017b: 436). Yazarın hatırat türündeki eserlerinde özellikle Paris, hürriyetin, medeniyetin ve ilmin başkenti olarak anılmaktadır. Bunda Fransız İhtilali gibi siyasi sebeplerin olmasının yanı sıra felsefi, edebî ve ilmî yazılardaki ilerici düşüncelerin etkisi de vardır. Uşaklıgil, *Saray ve Ötesi*’nde Fransa’daki tarih yazıcılığı ile Osmanlı’dakini karşılaştırarak doğru şeklin nasıl olması gerektiği ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir.

Ömürlerinin büyük bir kısmını Paris Kütüphanesi-i Millisi’nde eski evrak ve vesaiki karıştırarak on sekizinci asrın hayatını, meşhur kadınlarını musavvir on büyük cildi müteceviz eser yazan Goncourt kardeşler gibi bizde de müdekkikler olsaydı onların delaletiyle Topkapı’nın muhtelif aksamını gezerken, mesela Harem-i Hümayun dairelerinin harabiye yüz tutmuş, daracık, küçücük, basık ve karanlık odalarını, dolaşık dehliz ve merdivenlerini dolaşırken buralarda cereyan eden hadisat ve fecayii nasıl hayatla dolu bir levha şeklinde görmüş olurduk (Uşaklıgil, 2019: 165).

Daha sonra *Sanata Dair*’de de açıklayacağı gibi, Uşaklıgil, Türk aydınlarındaki “geride kalma” kaygısı ile Goncourt Kardeşler’in yaptığı tarzda uzun araştırmalara vakit ayıramadıklarına da vurgu yapmıştır. Uşaklıgil’e göre bu tarzda eser vermek isteyen bir yazar, çok ciddi şekilde araştırma yapmalıdır fakat o dönem Türk aydınları telif eserler vererek ve tercüme yaparak Batı’ya hızlı bir şekilde anlama yolunu tercih etmiştir. Yazara göre bu doğal bir süreçtir. Çünkü o dönemki aydınlar Osmanlı’nın istikbalini kurtaracak düşüncelerin Batı’dan geleceği konusunda hemfikirdir. Üstelik çoğu Osmanlı aydınının tek işi yazarlık değildir. Yazar, Osmanlı aydınlarının tarihî bilgileri sağlıklı kaynaklardan elde edemediklerine de değinmiştir. Tüm bunlar o dönemki Osmanlı aydınlarının Goncourt Kardeşler gibi güçlü eserler ortaya çıkaramamasında etkili olmuştur. Yazarın tüm bunlara rağmen Osmanlı aydınına hak verdiği ve onların çabasını takdir ettiği görülmüştür.

Uşaklıgil, burada kaynak eksikliğine dikkat çekmesinin yanı sıra bugün kültürel miras diye anılan ama o tarihlerde kavramsal temelleri oturtulmamış fikirlerden de bahseder. Batı toplumları tarih yazıcılığındaki titizliklerini kültürel miraslarının korunmasında da göstermişlerdir.

Birçok memleketlerde, mezarları gâib olmuş, nâm vu nişanı sönmüş, hattâ hâtıra-i enamda bir silik nişâne-i yadigârı kalmışsa onu bile soldurup silmeğe çalışmak cinneti süs edinilmiş ekâbir-i fikr ü irfâna, meşâhîr-i ırk ve vatana, bu diyarlarda nasıl bir hürmet-i perestîşkârâne ile taabbüd edildiğine, onların temâsili nasıl târih-i millînin âbidât-ı mefâhiri hükmünde bir hayat-ı izzet ve şerefe mazhar olduğuna dikkat edilince büyük memleketlerle milletlerin ne yolda bir terbiye-i fikr ü hisle vücûda geldiği daha vâzih görülüyor (İldeş, 2021: 50).

Yazarın Avrupa ziyaretleri sırasında en çok etkilendiği yerler “numunegâh”lar, diğer bir deyişle müzelerdir. Müzelerde kültürel mirasa katkıda bulunacak her türlü ögenin sergilendiğini görmüş ve Batı medeniyetindeki ilerlemeyi sıklıkla buna bağlamıştır. Mektuplarında en ince ayrıntısına kadar anlattığı müzelerde sadece yazı, resim, arkeolojik eser, heykel vs. gibi sanatsal ve kültürel öğeler değil devrin sanayisine katkıda bulunan yeni makineler de sergilenmektedir. Yazar, özellikle Almanya seyahati boyunca yaptığı müze gezilerinde makinaların sergilenmesi karşısındaki şaşkınlığını dile getirmiştir. Almanya seyahatinin sonlarına doğru ise her yaş grubundan kız ve erkek öğrencilerin müze gezilerine şahit olmuştur. Sonraları bu müze gezilerinin öğrenciler için ne kadar kıymetli olduğunu da dile getirerek Osmanlı Devleti’ndeki öğrencilerle karşılaştırma yapmıştır.

Uşaklıgil, *Almanya Mektupları*’nda Almanların kendilerine has birçok özelliğinden övgüyle bahsetmiştir. Eğitimde kat ettikleri yolu örnek göstererek ilim ve teknolojinin geliştirilebileceğini böylece ekonomik üstünlük elde edip iktidar sahibi olunabileceğini anlatmaya çalışmıştır. Halbuki Uşaklıgil’in eserlerinden yola çıkıldığında Fransız medeniyetinin, düşünce dünyası için çok daha büyük bir önem arz ettiği görülecektir. Yazarın Almanya seyahati sırasında I. Dünya Savaşı patlak vermek üzeredir. Osmanlı ve Almanya’nın siyaseten yakınlaştığı bu dönemde yazarın Almanya intibalarının da ılımlı olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi siyasi ilişkiler, toplumsal olaylar, kişinin toplumsal statüsü gibi birçok durum anıların aktarımında önem kazanmaktadır. *Almanya Mektupları*’nın gazetelerde yayımlandığı yıllarda savaş başlamak üzere olduğundan toplumsal huzursuzluk had safhadadır. Ancak yazar tüm bunları bir kenara bırakıp Almanların ekonomik güçleri sayesinde Avrupa ülkeleri arasında nasıl öncü bir konum aldığı üzerinde durmuştur. Aynı zamanda halka güçlü bir ittifak kurulduğunun mesajı da verilmiştir. Yani güçlü bir *Öteki* ile bir olmak *Ben*’in iktidarını da güçlendirmektedir.

3.2. Eğitimin medenileşmeye katkısı

Uşaklıgil, *Sanata Dair* ve *Kenarda Kalmış*’ta, eğitim meselesi üzerine özellikle yoğunlaşmıştır. Türk gencinin kesinlikle Batılı bir eğitimden geçmesi gerektiğini düşünmektedir. Avrupa ülkelerindeki oturmuş ve iyi sonuçları görülmüş eğitim tarzlarının Türk eğitim kurumlarında da mutlaka uygulanması gerektiği kanaatinde. Yazarın eğitim konusundaki fikirlerinden en önde geleni “ihtiyaca yönelik bir eğitim anlayışını” benimsemek düşüncesidir. Özellikle *Kenarda Kalmış*’taki yazılarının çoğu bu meseleye ayrılmıştır.

Her iki tarafa birden, aynı zamanda, adam yetiştirebilmek, birinde noksan diğerinde fazla bırakılmayacak surette mahsul ile ihtiyacı bir nisbet-i muttarideye ittiba etmek, velhâsıl yapacak iş bulamayan adamlarla, çalışacak adam bulamayan işlerin mesafesini hadd-i ekalle indirmek öyle amelî bir fikr-i hesaba mütevakkıf ki biz bunu Şark’a ait şiiir-perestliğimizle, emel perverliğimizle tatbikten tamamen izhâr-ı acz ediyoruz. (...) Ve bunun neticesiyle işte İstanbul sokaklarının

çamurlarına bir yığın işe yaramayacak şahadet-name dökülüyor. Resim, nakr, musiki tahsili için sevk edilen gençlerden bahis fazladır (Uşaklıgil, 2017a: 128-129).

İhtiyaca yönelik öğrenci yetiştirme ve aynı zamanda yüksek öğretim kurumlarında eğitim veren kimselerin durumu, yazarın kaleme aldığı metinlerde ön plana çıkardığı konular arasındadır. Uşaklıgil, yurt dışına gönderilen öğrencilerin iyi yönlendirilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Çünkü ona göre buradan gönderilen öğrencilerin yetenekleri ve istekleri iyi tahlil edilememektedir. Eğitimi yurt dışında tamamlayıp gelen öğrenciler, öğrenim alanları dışında kalan, bilmedikleri işleri yapmaktadırlar. “Elektrikte ihtisas kesbettikten sonra Anadolu Demiryolu Kumpanyası’nın muhasebe dairesine, terbiye-i etfâlde ikmal-i tahsilden sonra Nafia Nezareti Tercüme Kalemî’ne, Ulûm-ı Siyasi’den mezun reisiyle müessesât-ı maliyeden birinin evrak-ı kalemine kayırlan bizleriz” (Uşaklıgil, 2017a: 127-128).

Durum böyle olunca devlet bu öğrenciler için büyük yatırım yapmasına rağmen karşılığını istediği ölçüde alamamaktadır. Eğitimi tamamlayıp yurda dönen öğrenciler de mesleğini gerektiği gibi yapamadığından buhrana sürüklenmektedir. Bu durum iki taraflı emek ve iş gücü kaybına sebep olmaktadır.

Uşaklıgil, hem devlete hem de öğrenciye zarar veren bu yöntemde bazı ıslahatlar yapılması için fikirler sunmuştur. Bunlardan ilki lise eğitiminin güçlendirilmesi düşüncesidir. Özellikle acil ihtiyaç duyulan alanlarda Almanya’dakine benzer teknik liseler açılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Uşaklıgil’e göre ustalık, kalfalık vs. gibi bir mesleğin ara elemanlarının yüksek öğretime gerek kalmadan lise çağında mezun edilmesini ve bu öğrencilerin sahada eğitilerek bir an önce iş gücüne katılmasının önemini belirtmiştir. Buna ilave olarak uzmanlık eğitimine devam etmeyip baba mesleğine devam etmek isteyen öğrencilerin de mutlaka lise eğitiminden geçmesi gerektiğini savunmaktadır. Burada Almanya ve Fransa’daki ünlü liselerden örnekler vererek Türk eğitim sistemindeki sıkıntıların yalnız üniversite düzeyindeki eğitim kurumlarından kaynaklanmadığını da vurgulamıştır.

Uşaklıgil, eğitimle ilgili tüm bu aksaklıkları hem tespit etmiş, hem de hepsi için birer çözüm önerisi getirmiştir. Getirdiği çözüm önerilerini Batılı devletlerdeki eğitim modelleriyle karşılaştırarak temellendirmeye çalışmıştır. Ancak bu köklü değişiklikleri yapacak olan kişiler ona göre öğrenciler ve vatandaşlar değildir. Öncelikli alanların belirlenip ona göre öğrenci yetiştirilmesi, devlet ve vatandaşın çift taraflı kazançlı çıkacağı bir eğitim modelinin yaratılması en başta hükümetin görevidir. Maarif Nezareti bütün bu meseleleri sosyolojik, iktisadi ve idari olarak tüm boyutlarıyla ele almalıdır. (Uşaklıgil, 2017a: 143-144).

Uşaklıgil’in Avrupa medeniyetini en ileri medeniyetlerden birisi olarak görmesinin bir sebebi de bu medeniyette özellikle önem verildiğini düşündüğü liyakattir. Liyakat anlayışı Avrupa’da her türlü iş grubu için geçerlidir. Avrupa’nın tamamında içselleştirilmiş bir durumdur. Özellikle Almanya’da bütün görevler o işi en iyi yapacak olan kişiye verilmektedir (Uşaklıgil, 2021: 179).

Almanya seyahati sırasında Uşaklıgil’in dikkatini çeken bir diğer durum ise ailelerin çocuklarıyla kurduğu iletişimidir. Aileler çocukların birey olarak yetişmesine ciddi katkıda bulunmaktadır. Uşaklıgil, çocukların eğitimi, ahlaki ve kişilikleri üzerinde bu kadar ihtimamla durulmasını savaşın ağır koşullarına bağlamaktadır. Çünkü yazara göre Almanlar, yarının dünyasını yaratacakların o çocuklar olduğunu çok iyi bilmektedir (Uşaklıgil, 2021: 180).

Uşaklıgil, insan bedeninin de eğitime muhtaç olduğu kanaatindedir. Ona göre bedenin idmanla tertip edilmesi kişinin ahlakına da etki etmektedir. Hatta o dönem bazı Osmanlı aydınları Batılı ailelerin

yaşayış tarzını eleştirirken Uşaklıgil, bedeni eğitmenin ve beden sağlığının Batı'daki aile hayatını koruduğunu düşünmektedir. Yazara göre spor, hırs ve rekabet gibi duyguların terbiye edilmesinde ve yumuşamasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Avrupa'da, okullarda verilen eğitimler çocukların yalnız zekalarını değil bedenlerini de geliştirmeye yönelik programlar içermektedir. Yazar bu programların Türk eğitim sistemine de mutlaka eklenmesini gerektiğini düşünmektedir. (Uşaklıgil, 2017a: 67-68).

Uşaklıgil'e göre bir diğer önemli mesele ise her öğrencinin en az bir Avrupa dilini en iyi şekilde öğrenmesi gerekliliğidir (Uşaklıgil, 2017a: 167). Çünkü yazara göre Türk gencinin dünü ve bugününü en iyi şekilde kavrayabilmesi ve geleceğini zamanın şartlarına uygun şekilde inşa edebilmesi için mutlaka Batılı bir dile hâkim olması gerekmektedir.

Eğitim meselesini her vesile ile ele alan Uşaklıgil, bu meselenin vatandaşın sorumluluğunda olmadığını belirterek hükümetin konuyu teferruatıyla ele alması gerektiğini vurgulamıştır. Batılı örnekler vererek eğitim anlayışındaki reforma nasıl yön verileceğine ilişkin fikirler ortaya atmıştır. Ona göre eğitimdeki değişiklikler tamamen Batılı olmalıdır. Yazarın hatırat ve mektuplarından yola çıkıldığında Batı'daki eğitim sistemleri içerisinde en işe yarar bulduğu anlayış Almanlara ait olmaktadır. Alman eğitim sistemi ekonomi dikkate alınarak temellendirilmiştir. Eğitim sistemine dahil olan her bir öğrencinin iş gücüne katılabilmesi hedeflenmiştir. Almanya'nın ekonomik gücü eğitimin üretim temelli olmasıyla ilgilidir. Bu yüzden yazar, Osmanlı'nın Avrupa'ya gönderdiği öğrencilerin yerli yerinde görevlendirilememesini eleştirmiştir. Çünkü büyük maliyetlerle Avrupa'ya eğitime gönderilen bu öğrenciler aldıkları eğitime uygun mesleklerde çalışamamaları ve liyakatsiz atamalar nedeniyle mutsuzluğa sürüklenmişlerdir. Yazara göre hem devlet açısından hem öğrenci açısından hiçbir çıkara hizmet etmeyen bu anlayış bir an evvel terk edilmelidir. Alman eğitim sistemindeki mesleki eğitim Osmanlı'da da uygulandığında ekonomik olarak büyük katkı sağlayacaktır.

Batılılaşmanın sağlıklı şekilde olması için her şeyden önce ekonominin sağlam temellere dayanması gerekmektedir. Yapılacak yatırımlar için bu gerekliliği fark eden yazar, eğitim anlayışında da ekonomik olana yönelmenin Osmanlı için doğru bir seçim olacağını belirtmiştir.

3.3. Batı'daki Sanat Faaliyetlerinin Medeniyete Katkısı

Halit Ziya Uşaklıgil, anı türünde verdiği hemen hemen her eserinde ve makalelerini topladığı kitaplarında mutlaka güncel sanat ve edebiyat meselelerine değinmiş, sanatı bir bütün olarak ele alıp Batılı emsalleriyle karşılaştırmıştır. Ona göre sanat konusunda da takip edilmesi gereken yol Batılı milletlerin takip ettiği yoldur. Yazarın sanat ve edebiyat karşısındaki tutumu da tarih bilincine olan yaklaşımı gibidir. Bir milletin sanat ve edebiyatını anlamak için de diğer her şeyde olduğu gibi kadim köklerine inilmeli ve kolektif bilincin altında yatanlar araştırılmalıdır. Bu yüzden ki Darülfünun'da, "Garp Edebiyatı" derslerinin başlangıcında önce Yunan ve Latin Edebiyatı üzerinde durmaktadır.

Ben de Meşrutiyet'i müteakip Darülfünun Edebiyat-ı Garbiye müderrisliğine geçince nasıl başlamak lazım geleceğimde epeyce durmuştum. (...) Ben kendi fikrimden yani Yunan ve Latin edebiyatları tarihine seri bir göz attıktan sonra Garp edebiyatına geçmek niyetinde olduğumdan bahsedince onlar ikisi de, hususıyla Ahmet Mithat Efendi bu fikrin isabetini teyit edecek surette uzun bir hitabede bulundu; ben de onlar tarafından teşvik gören bu fikirde daha kuvvet bularak ilk önce Yunan, daha sonra Latin edebiyatı hakkında talebeye ders vermeye başladım ve bu suretle Yunan edebiyatı ve Latin edebiyatı tarihlerine dair olan taslaklar vücuda gelmiş oldu (Uşaklıgil, 2014: 592).

Uşaklıgil’in kolektif bilinci oluşturan bu “köklere inme” fikri, yalnız edebiyat için değil sanatın bütün dalları için geçerlidir. Ona göre eskiyi iyi tahlil etmeden yeniyi inşa etmek mümkün değildir.

Uşaklıgil’in evrensel olmak için gerekli bulduğu bir diğer öge folklordur. Türklerin icra ettikleri sanatlar içinde folklorla bağlarını en güçlü bulduğu sanat dalı müziktir. Yazar müzikte, edebiyatta, tiyatrodaki yani topyekûn sanatta bir ilerlemenin var olduğunu her ne kadar dile getirmiş olsa da tamamen Batılı bir eserin müzikte ve tiyatrodaki temsilindeki aksaklıkların farkındadır. Örneğin Abdülhamid devrinde Muzika-i Hümayun, yapılan liyakatsiz atamalar sonucu yazarın “işkence” diye addettiği performanslar sergilemiştir (Uşaklıgil, 2014: 154).

Köklerini Avrupa’dan alan sanat dallarında ise durum farklıdır. Avrupa’da evrensel ulaşmanın yolu, millî olmaktan geçer. Ancak bazı edebî türlerde içerik dışındaki teknik konularda aksaklıklar yaşanmıştır. Örneğin Tanzimat’la birlikte Türk edebiyatına giren bir tür olan tiyatro önce tercüme faaliyetleri ile anlaşılmalı çalışılmıştır. Oysa bir oyunun sahnelenmesi için ışık, metin, kostüm, oyuncu eğitimi gibi birçok teknik konunun da bilinmesi gerekmektedir. Bütün bu bilgilerin içselleştirilip, Avrupa’daki çağdaşlarıyla yarışır hale gelmesi ise hayli zaman almıştır. Avrupa seyahatleri sırasında birçok tiyatro oyunu izleyen yazar, Türk tiyatroları ile Avrupalı asıllarını karşılaştırma fırsatı yakalamıştır.

Uşaklıgil, Avrupa’daki sanat anlayışını hızla benimseyebilmek için tercümenin mutlaka gerekli olduğunu savunmuştur. Sanatın, ilim ve fennin en ileri hali “Garp’ta”dır bu sebeple tercüme yoluyla bu eserler Türkçeye çevrilip halkla buluşturulmalıdır. Uşaklıgil, tercüme faaliyetlerinin hikâye ve roman çevirisi düzeyinde kalmasından şikâyetçidir. Ona göre Garp medeniyetlerindeki ilerlemeyi anlayabilmek için mutlaka ilim ve fenne dair eserlerin de süratle Türkçeye kazandırılması gerekmektedir. Özellikle tercüme eserleri basıma hazırlayan yayıncılar, eserleri belli bir mantık içinde bütün olarak ele almalı hatta bunun için yayınevleri bir heyet kurmalıdır. Böylelikle mükerrer basımların önüne geçilerek daha çok bilimsel esere kavuşma imkânı bulunmuş olacaktır (Uşaklıgil, 2014: 447).

Tercüme hususunda en çok tartışılan konu dil olmuştur. Öz Türkçeciler ve Servet-i Fünun yazarları arasında da sıkça tartışılan bir konu olan lisan meselesinde Uşaklıgil, özellikle terim anlamında kullanılan sözcüklerin medeni toplumlarda kullanıldığı şekliyle alınmasını uygun görmüştür. Böylelikle medeni toplumlarla anlaşmak daha kolay olacaktır (Uşaklıgil, 2014: 381).

Tanzimat ile başlayıp Servet-i Fünun devrinde devam eden tercüme faaliyetlerinin, Batı dilleri ile olan etkileşiminin, bugünün Türkçesini çok daha anlaşılır ve akıcı hale getirdiğini vurgulayan yazar Batı taklitçiliğini zararlı bir fikir olarak görmemektedir (Uşaklıgil, 2014: 471). *Kırk Yıl*’da sık sık Servet-i Fünun yazarlarının nasıl bir araya geldiklerine değinen yazar, bu topluluktaki her yazarın sarsılmaz bir inançla, ilmin ve sanatın, Batı medeniyetinden geleceği fikrine bağlı kaldığını dile getirmektedir.

Yazara göre Avrupa’daki basın yayın faaliyetleri medeniyetin gelişmesine büyük katkıda bulunmaktadır. Avrupalılar gazeteler sayesinde toplumsal gelişmeleri kolayca takip etmektedirler. Bu durum onların sosyal, siyasi, ekonomik ve hukuki konularda fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. Osmanlı’da ise okur-yazarlık oranı o dönemler yüksek olmadığından halk haber almada güçlük çekmektedir. Günceli takip edebilmek Avrupalıları bilinçli bir toplum haline getirmiştir. Aynı gözlemi Avrupa seyahatlerinde Ahmet Mithat Efendi de yapmıştır (Koçak, 2013: 90).

Yazarın sanat ve edebiyat alanında ileride gördüğü Batı ülkeleri ekonomik ve idari anlamda refah seviyeleri yüksek ülkelerdir. Buradan yola çıkılarak medeniyet için yalnız bir alanda yapılacak değişikliklerin yetersiz kalacağı söylenebilir. Batı’da medenileşme süreci hükümetler tarafından yapılan siyasi değişikliklerden ibaret değildir; siyasi, sosyal, askerî, ekonomik ve hukuki gelişmelerin bir bütünüdür. Zamanın ruhunu yakalamak için bir gerekliliktir. Haberleşmede ve yayıncılıkta yaşanan gelişmeler halkta yankısını bulmuş ve Batılı halk sanat ve edebiyatın gelişiminde yalnız izleyici rolünde kalmamış, sanata katkı sunan tarafta da bulunmuştur. Eğitimin her kesime hitap etmesi ve ucuz olması okur-yazar oranını arttırmış dolayısıyla halk sanata ilgili hale gelmiştir. Osmanlı Devleti’nde ise gelir eşitsizliği, ekonomik güçlükler, okulların İstanbul dışındaki vilayetlerde geç yaygınlaşması, hükümetin eğitim kurumlarında yapması gereken reformlarda gecikmesi gibi sebeplerle Avrupa’daki bilimsel ve teknolojik gelişmeler eş zamanlı takip edilemediğini vurgulamıştır. Yazar, bütün bu sebeplerle hayranlıkla bahsettiği sanata düşkün Batılılarla olan mesafenin açıldığını belirtmiştir.

3.4. Dinin sosyal hayata etkileri bakımından Doğu’da ve Batı’da dini yaşayış tarzı

Medeniyetleri kendine has yapan, milletlerin birbirinden farklı özellikleridir. Özellikle Fransız İhtilali’nden önceki zamanlarda, henüz ulus fikrinin oluşmadığı yüzyıllarda, devletler kendilerini dinleri ve dinin getirdiği kültürel alt yapıları ile tanımlamışlardır. Din, getirdiği kurallar ve uygulanması gereken ritüelleriyle toplum hayatına en çok etki eden faktörlerden biridir. Üstelik tarih kadar eskidir ve medeniyetlerin farklılaşmasında büyük rol oynamıştır.

Uşaklıgil, Avrupa’ya seyahatlerinde dini yaşayış tarzını gözlemlemiş ve gözlemlerine hatıralarında yer vermiştir. Burada yazarın ilk dikkat ettiği unsur dinî ritüeller esnasında takınılan ciddiyettir. Özellikle *Saray ve Ötesi*’ndeki hatıralarında birçok dinî ve resmî törene tanıklık eden yazar, Osmanlı’da halkın törenler esnasındaki nizamsızlığından şikâyet etmiş ve halkın tutumunu Avrupalı emsalleriyle karşılaştırmıştır. Ramazan aylarında yapılan dinî geçitlere hatıralarında yer veren yazar, halkın düzensizliğini konu ettiği gibi geçitleri düzenleyen yönetici ekibin de kusurlu yönlerini anlatmıştır. “Bizim açımızdan dinî ve ruhanî tarafı olan bu geçitte Avrupalı müzisyenlerin operetleri çalınmaktadır.” (Uşaklıgil, 2014:345). Bu durum Uşaklıgil’in kendi deyimıyla “korkunç bir işkenceye” dönüşmektedir (Uşaklıgil, 2019: 154). Yazar, Ramazan ayında yapılan eğlencelerde, şehzadelerin sünnet düğünlerinde ve diğer kutlamalarda Batı’ya ait müziklerin çalınmasını anlamlandıramamıştır. Ona göre müzik bir milletin karakteristik özelliklerini yansıtan en önemli araçlardan biridir. Bu nedenle Avrupalı müziklerin Osmanlı Devleti’nin orkestrası tarafından doğru biçimde icra edilemediğini gözlemlemiş ve bundan rahatsızlık duymuştur. Yazar, bu tip törenlere katılan Avrupalı temsilcilerin Osmanlı’nın eğlence anlayışıyla ilgili alaycı bir tutum takınmalarından çekinmiştir. Bunlara ek olarak da özellikle Ramazan ayında yapılan törenlerde Batı müziğine yer verilmesini dinî gerekçelerle de uygun bulmamıştır.

Dinî ritüeller dışında yazarın üzerinde durduğu bir diğer nokta ise dinî metinlerdir. Bir karşılaştırma yapan yazar Osmanlı’da dinî törenlerde kullanılan metinlerin zayıflığından üzüntü duymuştur.

O sıralarda Avrupa dünyasında vaazların nasıl yapıldığına, mevzelerin nasıl birer sanat ve hitabet eseri olarak tertip edildiğine vakıftım. İsviçre, İngiltere, Almanya gibi protestan diyarlarında pasteur’lerin Pazar hitabelerini hazırlamak için Tevat’tan, İncil’den ilham alarak, herhangi bir fıkranın, bir ayetin etrafında sanatkarane nakışlar, tevşihler yaparak bunlardan ahlaki netayic çıkardıklarını, Katoliklik aleminde, mesela Fransa’da köy rahiplerine varıncaya kadar mevzelerini işleye işleye bunların arasından şöhretleri cihana şamil hatipler yetiştiğini, hele Fransa edebiyatında Bossuet, Fenlon, Bourdaloue, Massillon, Felchier hitabeleriyle-sermon- kendilerini dinleyen hükümdarları bile hayret-i gaşye getiren dâhiler zuhur ettiğini bildirdim; onun için hikmete, hitabet ve belagete, her dinden daha müsait olan, hele Kur’an kabilinden cihanın hiçbir lisanında, hiçbir

edebiyatında misline tesadüf mümkün olmayan bir ilham ve membasından saniha alacak olan İslam vaizlerinin, bilhassa huzur derslerinde hem padişah hem halife makamlarını işgal eden zatın karşısında söyleyeceklerinin yüksekliğine intizar etmek ve bunları dinlerken bir istîğrak zevkini olmak en sarîh hakkımdı (Uşaklıgil, 2019: 519).

Yazar, dinin Avrupa’da yaşanış şekliyle Osmanlı’dakini karşılaştırmış ve özellikle gündelik hayatı düzenleyen yönüyle dinî metinlerin halk tarafından anlaşılır hale getirilmesinde din görevlilerine önemli roller düştüğünün altını çizmiştir. Yazarın anlarında üzerinde durduğu bir başka mesele ise Avrupa’daki İslam karşıtlığıdır. I. Dünya Savaşı’nın patlak vermesinden hemen önceki evrede Avrupa’da Osmanlı karşıtı bir kamuoyu oluşturulmuştur. *Saray ve Ötesi*’nden anlaşıldığı üzere Uşaklıgil bu karalama kampanyasını durdurmak üzere hükümet tarafından Avrupa’da görevlendirilmiştir. Özellikle gazetelerle yayılan bu fikirlerin durdurulması için görüşmeler yapan yazar, bu düşüncelerin kolayca değişmeyeceğini fark etmiştir. Avrupa Devletleri yaklaşmakta olan savaş için müttefik arayışındadır, seçilen müttefiklerin siyasi ve ekonomik gücünün yanında dinî yönden de bir ortaklaşmaya gittiklerini fark etmiştir (Uşaklıgil, 2019: 519-521).

Osmanlı padişahına, Tanrı’nın yeryüzündeki gölgesine kayıtsız şartsız gönüllü olarak bağlanma psikolojisi o kadar bulaşıcı olmuştur ki, aklı başında sayılan hemen hemen hiç kimse yıllarca bunun büyüünden kurtulamamıştır. Hatta Avrupa’daki yeni *Jeune* Türklerin birçoğu Abdülhamit yönetimine karşı savaştıkları yıllarda bile, onun temsil ettiği makama (hilafet ve saltanata) karşı beslenen itaatkârlık duygusundan kendilerini kurtaramamışlardır (Berkes, 2020: 343).

Osmanlı Devleti’nin hilafetle yönetilmesi Avrupalı medeniyet anlayışının yerleşmesinde zorluklara sebep olmuştur. Avrupalılar kendi içlerinde din çatısı altında kolaylıkla birleşebilirken Batı dışı toplumlarda buna karşı bir direnç gelişmiştir. Medeniyet, seküler bir yaşam tarzını da beraberinde getirmektedir. Ancak bunun ne ölçüde topluma kabul ettirilebileceği Osmanlı aydınları tarafından tartışma konusu edilmiştir.

Yüzyıllar boyunca dinî temelli bir siyasi yapılanma ile yönetilen Doğulu ve Batılı medeniyetler Fransız İhtilali’nden sonra kademeli olarak milliyetçiliğe dayanan bir anlayışla yönetilmeye başlamıştır. Osmanlı’da yöneticinin aynı zamanda halife olması halkın padişahla manevi bağı güçlendirmiştir. Dinî gerekçelerle başlatılan birçok savaşta karşı karşıya gelen Doğu ve Batı arasında en büyük gerilimi yaratan unsurlardan birisi de din meselesi olmuştur. Her iki tarafın da karakteristik özelliklerini oluşturan bu dinler Müslümanlığı Doğu’yla ve Hristiyanlığı Batı’yla özdeşleştirerek birbirinden ayırmıştır. Toplumsal hafızada yüzyıllarca savaşla ve acıyla eşleştirilen bu iki karşı kutup, toplumun birbirine karışıp melezleşmesinin önünde ciddi bir engeldir.

Doğu ve Batı toplumlarının farklı dinlere mensup olması her iki toplumun dünya görüşünü derinden etkilemiştir. Toplumları birbirine yaklaştırıp bir arada tutan ahlak ve adalet anlayışı gibi temel unsurların şekillenmesinde dinin tesiri yadsınmaz bir gerçektir. Batılı toplumlar medeniyet kavramını kendilerine ait bir öz bilinç olarak yansıttıklarından Batı dışı toplumların gelenek ve inançlarına karşı dışlayıcı bir tutum sergilemektedirler (Güler, 2006: 185-186). Batı tarafından yapılan bu ötekileştirme Osmanlı aydınlarını, medeniyet kavramını yeniden üretmeleri için zorlamıştır. Örneğin Sami Paşazade Sezai *Medeniyet-i İslâmiye* adlı eseri kaleme almıştır. Böylece medeniyet kavramının yalnız Hristiyan Batı’ya ait olmadığına dair birtakım kanıtlar sunmaya çalışmıştır. Uşaklıgil ise Avrupa ve Osmanlı arasında yaptığı karşılaştırmada Osmanlı’daki din adamlarının eğitimsizliği ve yüzeyselliği üzerinde durmuştur. Avrupa’nın İslam’a bakış açısını değiştirmek için, Müslüman din adamlarına büyük görevler düştüğünü dile getirmiştir.

3.5. Avrupalı medeni insan

Uşaklıgil, *Saray ve Ötesi*'nde Avrupa'da yönetim kademesindeki kişilerin tutumlarıyla Osmanlı'dakilerinkini karşılaştırmıştır. *Kenarda Kalmış*'ta ve *Almanya Mektupları*'nda ise halkın arasında gezinirken edindiği izlenimlere yer vermiştir. Yazar sık sık Avrupa insanın canlı ve atik olduğundan, Türk insanın ise miskinliğinden bahsetmiştir.

Bugün Türk'ün arasına ne olursa olsun bir daha ayırlamayacak surette karışmış olan yine bu toprağın malı anasırdan başka çâr-aktâr-ı âlemden gelmiş, hep burada ekmek kazanmak üzere azmetmiş çeşit çeşit kavmiyetler var. Bunların kâffesinde iş, hayatın mihver-i esasisidir. Türk bunların karşısında duvarın dibine uzanıp gerine gerine uyuyamaz. Uyumakta ısrar ederse onu omuzlarından tutup sarsmak, "Uyumak değil, işlemek zamanıdır!" demek lazımdır (Uşaklıgil, 2017a: 246).

Uşaklıgil "bize has bu çabasızlığı" Osmanlı'ya mülteci olarak gelmiş Ruslarla bir karşılaştırma yaparak verir. Rusya'daki savaştan kaçıp gelen mülteciler çok az Türkçe bilmelerine rağmen kapı kapı gezip iş aramışlardır. Yazara göre yalnız Avrupalılar değil Araplar da çalışkanlık bakımından Türklerden daha ileridedir. Uşaklıgil'in Ruslarla Türkleri karşılaştırması oldukça önemlidir. Bu iki milleti karşılaştırma eğilimi Ahmet Mithat'ta da görülmüştür (Koçak, 2013: 78).

Ruslar da tıpkı Osmanlılar gibi Avrupa'nın hızlı yükselişi karşısında kayıtsız kalamamış ve 18. yüzyıldan sonra Avrupa medeniyetini yakın takibe almıştır. Avrupa'ya olan yaklaşımda her iki devletin de benzer tutumlar göstermesinin en önemli sebebi birçok farklı topluluğu içlerinde barındırmalarıdır. Rusya ve Osmanlı gibi geniş hanedanlıklar birçok farklı milleti, dini ve siyasi yapılanmayı yönetmeye çalıştıklarından medeniyet yolunda attıkları adımlar yavaşlamıştır. Çünkü medeniyet özünde bir uluslaşma sürecidir (Yüksel, 2006: 15) Bunun içindir ki Fransa, Britanya, Danimarka gibi daha az nüfuslu ülkeler modernleşme adımlarını hızlı bir şekilde tamamlamıştır. Ruslar daha sonra Ortodoksluk çatısı altında birleşmeyi sağlamış ve Batılılaşma sürecinde Osmanlı'dan daha hızlı davranmışlardır (Yüksel, 2006: 45).

Uşaklıgil *Almanya Mektupları*'nda Avrupa halklarını birbiriyle karşılaştırmıştır. Ona göre Avrupa halkları arasında sanat ve medeniyet anlayışı bakımından en ileri halklardan biri Avusturya halkıdır. Viyana, Almanya'ya yolculuğu sırasında yazarı en çok heyecanlandıran şehirlerden birisi olmuştur. Şehrin tabii güzelliklerinin yanı sıra Viyana'da yazarı asıl heyecanlandıran şey halkın kendisidir (Uşaklıgil, 2021: 181-182). Bu tip bir karşılaştırmayı Ahmet Mithat Efendi de yapmıştır. Ona göre tüm Avrupa ülkeleri aynı medeniyet seviyesinde değildir, bu kıyasın ise kemâl-i medeniyete ulaşmak için yapılması zorunludur (Koçak, 2013: 92).

Uşaklıgil, Viyanalıların diğer Avrupa halklarından üstün yönleri olduğunu vurgulamıştır. Yazara göre Viyanalıları diğerlerinden ayıran en önemli özellikleri; onları medeniyetin en yüksek noktasına çıkaracak kabiliyetleri Doğu'dan ya da Batı'dan fark etmeksizin almalarıdır. Uşaklıgil'in asıl yücelttiği nokta ise bunu yapan halkın kendi hüviyetine asla zarar vermemesidir. Halkın kendi hüviyetini koruyabilmesindeki en önemli rol yöneticilerine aittir. "Viyana bugünkü ehemmiyetini, cihan-ı medeniyette işgal ettiği mevki asıl İmparator François Joseph'e medyundur" (Uşaklıgil, 2021: 51-52). Uşaklıgil, medenileşmenin esasını yöneticilerin yetenekleriyle ilişkilendirmiştir. Batılılaşmanın yukarıdan aşağı bir hareketle gerçekleşeceğine inanmıştır.

Bunun tam zıttı ise İtalya örneğidir. İtalya, yazarın gözünde hem kültürel açıdan hem de ilim açısından çok geridedir. İtalya, dar sokakları, bozuk kaldırımları, kötü kokan ortamı, gürültücü, kavgacı insanları ve cahil halkı ile anlatılmaktadır (Uşaklıgil, 2021: 99-100). İtalya sokaklarını İstanbul'a benzeten yazar,

İtalya’nın sistemsizliği üzerinde durmuştur. Yazar, birçok kez medenileşmeyi sistemli olmakla eşleştirmiştir. Çünkü üzerine titizlikle düşünülmüş sistem bir kere kurulduğunda kendiliğinden işlemektedir. Yazarın sıklıkla kullandığı *nizam* kelimesi, onun gözünde Avrupa’nın tek kelimelik anlatımıdır.

Uşaklıgil, Avrupa yolculuğu sırasında Macaristan’dan da geçmiş ve Macar halkını tarihine, geleneklerine bağlı ve çalışkan bir millet oldukları için takdir etmiştir. Bu yıllarda Avusturya-Macaristan Savaşları sürmektedir. Buna rağmen şehir durmadan işleyen bir “cihaz” gibi çalışmaktadır (Uşaklıgil, 2021: 56). Yazar, benzer bir durumu savaş sırasında Almanya’da da gözlemlemektedir, burada gündelik yaşamda savaşın izleri nadiren görünmektedir. Savaş yıllarında Almanya’da bulunan yazar, *Almanya Mektupları*’nda savaş konusuna çok az değinmiştir.

Uşaklıgil’in Alman hayatına dair önemli gözlemlerinden biri de mekân üzerinedir. Evlerin dışındaki alanlarda “hudutsuzluk” hâkimken ev içi alanlarda aile fertlerinin yaşamına saygı uyandıran “özel oda” anlayışı vardır. Bu özgür alanlar yazara refah seviyesini çağrıştırmaktadır. Münih gibi kalabalık bir kent için bile herkese yetecek kadar yer olması, sokakların binaların geniş alanlara kurulması Halit Ziya’ya Almanya’da hiç yoksulluk olmadığını düşündürmüştür (Uşaklıgil, 2021: 151).

Yazarın dikkat çektiği bir diğer nokta ise Avrupalıların yaşlılara ve engelli kişilere olan yaklaşımıdır. Yaşlılara sokaklarda düşkün ve acınası şekilde rastlamak mümkün değildir. Avrupalı devletler onlar için her türlü tedbiri almıştır. Osmanlı ise bu anlamda sınıfta kalmıştır (Uşaklıgil, 2017a: 260).

Geniş araziler üzerine kurulu bahçeli, sevimli evler birbirlerinden herhangi bir çit vs. ile ayrılmamıştır. Çocuklar sınırlar olmadan, diledikleri gibi, özgürce oyun oynayabilmektedirler (Uşaklıgil, 2021: 117). Binalar düzgün ve ortam müreffektir. Yazar Münih şehrini örnek göstererek Almanya’daki şehir yaşantısı ve mimari özellikleri vermektedir (Uşaklıgil, 2021: 132).

Avrupa’daki refah seviyesinin yüksekliği halkın sanata yaklaşımını da etkilemiştir. Yazara göre Almanların kendilerini en çok geliştirdikleri sanat dalı müziktir (Uşaklıgil, 2021: 132). Halkın hemen hemen her kesimi iyi müzisyenlerden ve iyi bestecilerden haberdardır. Tiyatrolar gibi konser salonları da dolu olmasına rağmen dinleyiciler adeta bir kilise ayininde gibi sakince sahneyi izlemektedirler. Bu duruma özenen yazar Osmanlı’daki tiyatro seyircisi ile Almanya’dakileri karşılaştırmıştır. Diğer yandan Alman halkını giyim kuşam anlamında zayıf bulmuştur. Hatta yalnız giyim kuşam anlamında değil güzellik bakımından da eksikleri olduğunu söylemiştir. Ona göre Fransızlar ve özellikle Avusturya halkı giyim kuşam konusunda çok daha özenli ve güzeldirler (Uşaklıgil, 2021: 133).

Almanya hakkında yazarın işaret ettiği bir diğer mekân ise müzelerdir. Müzelerde daima bir “uyuşukluk” ve “bir nevi sersemlik” tesiri altında kaldığını belirten yazar, Nürnberg’teki müzede bu duygudan tamamen sıyrılmış halde dolaşmıştır. Yazarın bahsettiği bu sersemlik duygusu bilimin ilerleyişi karşısında duyduğu hayranlıktan ileri gelmektedir. Almanların müzecilik anlayışı, tarihlerine olan bağlıları ve ileri medeniyet seviyesine ulaşmadaki gayretleri yazarda bir çeşit utanma duygusuna sebep olmuştur (Uşaklıgil, 2021: 205).

Uşaklıgil’in Batılı biri karşısında utanıp içine çekildiği anlar yalnız *Almanya Mektupları*’nda yazdıkları ile sınırlı değildir. *Saray ve Ötesi*’ndeki anlarında da bu konuya yer vermiştir. Yazar, Batılı tarzda bir eğitimden geçmiştir. Fransızca dil dersleri, müzik dersleri ve dans dersleri almıştır (Uşaklıgil, 2017b: 121). Ancak bir gün Fransız katipleriyle yapılan bir akşam yemeğinde, Fransız katiplerinden birinin iyi

eğitilmiş ve güzel eşiyile sohbet etmek isterken, kadının koşar adım uzaklaşması kendisinde aynı utanma ve geri çekilme hissine sebep olmuştur. Yazar Avrupalı görünmek için çabalamasına rağmen bir Avrupalı'nın gözünde Doğu kimliğinden sıyrılmadığını düşünmüştür. Yazar her ne kadar bir Batılı gibi düşünüp öyle hareket etse de Avrupalılar karşısında *Öteki* konumunda hissettiği durumlarda kalmıştır. Ancak bu durumları olgun bir kibarlıkla kabullenmiştir. Bu da gösteriyor ki *Baba* konumundaki *Avrupalı* karşısında *Öteki* olarak kalmak Batı'nın üstün olduğu ön kabulünü gerektirmektedir.

Halit Ziya'nın, *Saray ve Ötesi*'ndeki bir başka hatırasında, Asyalılar karşısında Osmanlı'yı iktidar olarak kabul ettiği görülür. Hindistan'dan gelen bir "Melike" beraberinde hizmetkarlarını ve kendi aşçısını getirmiştir. Sarayda kendisi için hazırlanan daireden pek çıkmayıp kimseyle iletişim kurmamıştır. Uşaklıgil, mihmandar aracılığıyla Melike hakkında fikir sahibi olduğunda "Uzak Şark memleketi" diye adlandırdığı Hindistan karşısında Osmanlı'yı bir Avrupa ülkesi olarak görmüştür. Buradan yola çıkılarak coğrafi konumun da modernleşmede bir etkisi olduğu söylenebilir. Medeniyetin kendilerine ait olduğunu düşünen Avrupa, farklı kültüre sahip ve mesafe olarak kendilerine uzak memleketleri *Öteki* olarak nitelendirmiştir. Bu eğilimin Uşaklıgil'e de sirayet ettiği görülmüştür.

Saray ve Ötesi'nde, gösteriş merakı ile ilgili de bazı noktalara değinilmiştir. Osmanlı toplumu da Avrupalı toplumlar da evlerinde ve yaşamlarında sadeliği seçerken üst sınıftan olan özellikle yönetim kademesindeki kişilerin lükse düşkünlüğünden bahsedilmiştir. Örneğin lüks atlı arabaların İstanbul'da yaygınlaşmasından önce, "hünkâr kayıkları" ile gezinti yapmak sarayın alışkanlıkları arasındadır. Sultan Reşat, Abdülhamit döneminde bazı casusluk ihbarları nedeniyle metruk bir yerde saklanan kayıkları buldukları yerden çıkarttırıp onları eski şaşaalara kavuşturmuştur (Uşaklıgil, 2017b:121). Yazar, gösteriş merakı meselesinde Osmanlı'nın Avrupa'yı yakaladığına kanaat getirmiştir. Burada yazarın esas eleştirisi Avrupalıların lükse düşkünlüğünün yanı sıra ilim ve teknolojiye de ilerleme kaydetmeleri, Osmanlı'daki üst sınıfın ise bu ilerlemeye harcanacak gelirleri boşa harcamalarınındır.

Uşaklıgil'in hatıra ve mektuplarına genel olarak bakıldığında Batılılaşma meselesi ile ilgili Avrupa devletlerini zihninde bir sıralamaya soktuğu fark edilmektedir. Buna göre ilk sırada Fransa gelmektedir. Özellikle *Saray ve Ötesi*'ndeki hatıralarında Osmanlı'daki reform hareketlerinin çoğunun Fransızların etkisinde yapıldığından bahsetmiştir. Buradan Fransa'nın o dönem siyaseten tüm Avrupa'yı etkileyecek güce sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fransa o dönem siyasi otorite sahibi olmasının yanı sıra yazarın kişisel tarihi için de çok büyük önem taşımaktadır. Yazar, Fransızları medeniyetin en ileri seviyesinde görmektedir. Uşaklıgil medeni ülkeler arasındaki sıralamayı yaparken ülkenin siyasi, ekonomik, hukuki ve bilimsel açıdan kat ettiği yolu kendisine kıstas olarak belirlemiştir. Kişisel anılarına daha çok yer verdiği *Kenarda Kalmış'ta* ve *Kırk Yıl'da* bu durum açık şekilde görülmektedir. Fransızlar, gündelik hayattaki tutumları, giyim kuşamları, sanata verdikleri değer ve hatta güzellikleriyle bile diğer tüm Avrupa halklarından üstün tutulmuştur. Fransızlardan sonra Avusturya halkını sanat, terbiye, giyim kuşam ve güzellik anlamında takdir etmiştir. Sıralamada Almanya ve Macaristan, Fransa ve Avusturya'nın gerisindedir. Macarların gündelik yaşamlarını bazı bakımlardan İstanbul'daki gündelik yaşama benzetmektedir. Macaristan'ı birçok savaştan sonra kendini hızla toparlamaya çalışan, tarihine ve geleneklerine çok bağlı bir ülke olarak görmüştür. Buna ek olarak Macarların anadile verdikleri önemi de sık sık vurgulamıştır. Almanları ise birçok bakımdan takdir etmektedir. Çalışkanlık, dürüstlük, liyakat anlayışı, çocuklara verilen eğitim, bilimde kaydettikleri ilerleme ve bunun sonucu olarak refah seviyesinin yükselmesi, mimari anlayışlarının sonucu olarak bireyin hayatına duyulan saygı, iş yaşamında da gündelik yaşamda da saat gibi işleyen bir düzen kurmaları vb. gibi.

Yazarın, Avrupa insanına dair gözlemlerinde hayranlık duyduğu kesimin refah seviyelerinin yüksekliği dikkat çekici olmuştur. İtalyanları “Bize”, Roma’yı ise İstanbul’a benzetmiştir. Bu benzetme iyimser bir açıdan yapılmamıştır. Çünkü yazar, İtalyanları medenileşememekle suçlamıştır. Diğer taraftan ise birçok açıdan “Şarklı” bulduğu Osmanlıyı ve Osmanlı halkını Hindistan karşısında medeni olarak nitelmiştir. Burada Lacan’ın işaret ettiği ayna evresi önem kazanmaktadır. Aynanın yani *Öteki*’nin niteliklerine göre *Ben*’in konumu değişmektedir. Uşaklıgil, eğitilmiş ve kalburüstü bir ailede dünyaya gelmiş, Batılı bir eğitimden geçmiştir. Dil öğrenmiş, Batılı sanatlarla ilgi duymuş ve hatta dans dersleri de almıştır. Tüm bunlara rağmen Avrupa insanı tarafından *Öteki* olduğu ona unutturulmamıştır. Avrupalının oryantalist bakış açısı, yazarın özne olarak konumlanacağı yerin sapmasına sebep olmuştur. Çünkü Avrupalılar medeniyeti yalnız Batı’ya ait bir olgu gibi görmektedirler. Bu ideolojik yaklaşım Batı dışı toplumlar tarafından da kabul edilmiştir. Yazarın hatıralarında da zaman zaman “Şarklı” olmasından utanması ve geri çekilmesi bundan ileri gelmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada iki yönlü bir araştırma yapılmaya çalışılmıştır. İlki, bir yazarın anı ve mektuplarını kamuya paylaşmaya iten sebepleri ortaya çıkarmaktır. Schudson’un temellendirdiği bellek kategorilerine göre Uşaklıgil’in anılarını toplumsal fayda için aydın sorumluluğu ile paylaştığı söylenebilir. İkincisi o dönem aydınlarıyla beraber yazarın Avrupa medeniyetine yaklaşımını incelemektir. Uşaklıgil’in, anı türündeki eserleri değerlendirildiğinde Avrupa’yı benliğini inşa etmiş bir iktidar olarak algıladığı görülmüştür. Bu nedenle Lacan’ın *Ben* ve *Öteki* diyalektiğinden faydalanılmıştır.

Uşaklıgil, büyük tarihsel dönüşümlerden geçen bir toplumun mensubu olmuş ve tanıklık ettiği dönüşümlere dair izlenimlerini kamuya paylaşmıştır. Çalışmada da yazarın kurmaca olmayan bu metinlerinde Batı medeniyetine dair dikkatleri ele alınmış ve Türk toplumuna yansıyan çeşitli tezahürleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada yazarın hatırat ve mektuplarından yararlandığı için tarihin öznesi olan Uşaklıgil’in doğrudan fikirlerine ulaşılmıştır.

Anıların, kamusal alanda metinler yoluyla aktarımı kolektif bilinci beslemektedir. Tarihin kişiselleştirilmesi okuyucu açısından da ilgi çekici bir deneyimdir. Anılar, öznenin birey olma sürecini yansıtmasının yanı sıra çevreden bağımsız düşünülemez. Michael Schudson zihnin çalışma prensipleri gereği anıların kişisel değil kolektif olduğunu vurgulamıştır. Çöküş dönemindeki devletleri için bir çıkış yolu arayan ve Avrupa ile uzlaşmadan bunun gerçekleşmeyeceğini anlayan Osmanlı Hükümeti, Avrupa’nın neden ileride olduğunu tespit edecek ve kendilerine aktaracak kişileri Batı’ya göndermiştir. Uşaklıgil de İstibdat Dönemi’nde Avrupa ile ilişkileri güçlendirmek için birçok kez Avrupa’da bulunmuştur.

Anılarını topladığı *Kırk Yıl, Saray ve Ötesi* ve *Kenarda Kalması* İstibdat Dönemi’nden çok sonra yayımlanmıştır. Bu eserlerinde bireysellik ön plandadır. Ancak *Almanya Mektupları* kendi döneminde gazetede yayımlanmıştır. Yazar mektuplarında yalnızca gözlemci konumdadır. Almanya’ya dair hep olumlu fikirlerini yazmıştır. Yazarın bu tutumunda dönemin siyasi atmosferinin etkisi büyüktür. Çünkü o dönemde Almanya ile siyasi bir yakınlaşma söz konusudur. Mektupların kendi döneminde gazetede yayımlanması da yazarın tutumunda etkili olmuştur. Görüldüğü gibi anıların aktarımında birçok farklı etkiyi göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Uşaklıgil’in oldukça hacimli bu eserlerinde yalnız Avrupa medeniyeti fikrine odaklanıldığında beş temanın öne çıktığı görülmüştür. Özü itibarıyla Batılı bir kavram olan medeniyet, Doğu için ulaşılması

gereken nihai bir hedef gibi tanımlanmıştır. Bu algıyı yaratan Batı'nın kendisidir. Avrupa'nın coğrafi keşiflerle birlikte sağladığı siyasi ve ekonomik üstünlük Hegel'in deyimiyle köle-efendi diyalektiği yaratmıştır. Osmanlı'nın 18. yüzyıla kadar küçümsediği Batı, o tarihten sonra iktidar olarak kabul edilmek zorunda kalınmıştır. Osmanlı'nın iktidarını kaybetmesiyle başlayan yeni kimliğinin inşası sürecinde Avrupalı *Öteki* ile bütünleşme çabasına girilmiştir.

Bu bütünleşme için Uşaklıgil ilk olarak tarih bilincine sahip bir toplum yaratılması gerektiğine işaret etmiştir. Çünkü medeniyet esasen tarihin öznesi olmak anlamına gelmektedir. Bütün iktidarların amacı tarihin akışını değiştirip, varılmak istenen, arzu nesnesi haline getirilen bir *Ben* yaratmaktır. Yazara göre bu bilincin yaratılması için Osmanlı'nın kadim tarihi bütün yönleriyle genç nesle aktarılmalıdır. Böylece yapılması muhtemel hatalar tekrar etmeyecektir. Batı, kendi tarihiyle hesaplaşmasını yaptıktan sonra iktidar olabilmıştır.

Eğitim konusuna da eğilen yazar, ancak eğitilmiş bir toplumun medeni bir devlet yaratacağı görüşündedir. Kendisi Fransız modeli bir eğitim almasına rağmen Alman modelini Batı'daki en iyi eğitim sistemi olarak yansıtmıştır. Çünkü Alman eğitim sistemi çıktıkları derhal görülen bir modellemedir. Osmanlı'nın ekonomik olarak zayıfladığı ve çıkış aradığı dönemde mesleki eğitim ile gençlerin iş gücüne erkenden katılması devletin kurtuluş yollarından biri olacaktır.

Uşaklıgil'in sanat anlayışı Batı değerlerine dayanmaktadır. Batılı sanat anlayışını benimsemenin Türklerin sanatta ilerlemesini sağlayacağını düşünmüştür. Bunun için tercüme ve telif eserler üzerinde durmuştur. Doğu ve Batı arasında derinleşen uçurumu kapatmak için uğraşan Türk yazarların Batılı emsalleri kadar güçlü eserler ortaya koyamamasını refah düzeylerinin eşit olmaması ile açıklamıştır.

Din konusu ise Doğu ve Batı medeniyetini ayıran en temel konulardan biridir. Din, toplum hayatını düzenleyen ve ona şekil veren bir yapıdır. Bu yapı Hristiyan ve Müslüman alemlerinden ayırmıştır. Uğruna birçok kez savaşa girilen bu meseleden dolayı Batı'ya yönelik Osmanlı'da büyük bir hassasiyet yaratmıştır. Hatta Batılılaşmanın, ahlaki yozlaşmaya sebep olacağından korkulmuştur. Namık Kemal "*Terakki*" adlı yazısında bundan kaçınmak için millî değerlerin göz önünde bulundurulmasını tavsiye etmiştir. Şemseddin Sami ve Ahmet Cevdet medeniyetin devlet eliyle getirilmesi ve toplum hayatına sınırlı etkileri olması fikrinde birleşmiştir. Bu anlamda Ziya Gökalp'in medeniyet yerine hars ve kültürü koyan yaklaşımı diğerlerinden farklıdır. Ziya Gökalp'in bu yaklaşımı kimliği korumak için bir çözüm önerisidir.

Uşaklıgil, Batı'nın insana olan yaklaşımına da dikkat çekmiştir. Avrupalı daha çocuk yaşta kendisine ait odalarda ve oyun alanlarında birey olarak önemli olduğunu hissetmiştir. Devlet engellilere ve düşkünlere yardım eli uzatmıştır. Bunların hepsi refah düzeyi yüksekliğinin bir göstergesidir. Tüm bunlardan yola çıkılarak Uşaklıgil'in medeniyet görüşünün ekonomik temelleri olduğu söylenebilir. Müreffeh toplumlar, ileri bir *Benlik* yaratmak için gerekli kaynağa ve zamana sahip topluluklardır. Yazarın, medenileşmenin önünde engel olarak gördüğü problemlerin bazıları bugün dahi devam etmektedir. Çünkü zaman aşında ontolojik olarak bir bütündür. Batı'nın kendisini üstün bir *Ben* olarak görmesi, *Öteki*'nin açısından bir kabul gerektirmektedir. İşte Doğu ve Batı arasındaki gerilimli tutum bundan ileri gelmektedir. Doğu, hem Batı gibi iktidar sahibi olmak istemekte hem de kendisi olarak kalmak istemektedir. Tarihin öznesi olma çabası sınırsız zamanda bu döngüyü yaratmaktadır.

Kaynakça

- Akpolat, Y. (2013). *Dün-Bugün İlişkisi Bağlamında Sadık Rifat Paşa*. İstanbul: Doğu.
- Baykara, Tuncer (1992). *Osmanlılarda Medeniyet Kavramı Ve Ondokuzuncu Yüzyıla Dair Araştırmalar*, İzmir: Akademi.
- Berkes, N. (2020). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ceylan, Ç. Osmanlı Modernleşmesi Bağlamında Ahmet Cevdet Paşa’nın Medeniyet Anlayışı . *The Journal Of International Scientific Researches Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), s. 68-78.
- Erkan, Ü. (2019). Lacan’da Öznenin Kurulumu ve Ötekinin İnşası: Psikanaliz ve Oryantalizm. *Turkish Studies*, 14 (3), s. 1426- 1440.
- Görgün, Tahsin (2003). Medeniyet. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 28. s. 298-301) TDV.
- Güler, Ruhi. (2006). *Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e “Medeniyet Anlayışının Evrimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halaçoğlu, Y. & M. A. Aydın.(1993). Cevdet Paşa. *İslâm Ansiklopedisi*, (Cilt 7. s. 443-450) TDV.
- Kerman, Z. (2008). *Uşaklıgil’in Romanlarında Batılı Yaşayış Tarzı*. İstanbul: Dergâh.
- Koçak, A. (2013). *Türk Romanında Avrupa (1872-1900)*. İstanbul: Kitabevi.
- Kutluer, İ. (2003). Medeniyet. *İslâm Ansiklopedisi*, (Cilt 28. s. 296-297) TDV
- Lacan, J. (2012). *Babanın Ağları*. (Çeviren: M. Erşen), İstanbul: MonoKL .
- Namık Kemal.(1993a). Terakki. *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi II*. içinde, Hazırlayanlar: M. Kaplan, İ. Enginün, B. Emil. s. 193-203. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Namık Kemal. (1993b). Medeniyet. *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi II*. içinde, Hazırlayanlar: M. Kaplan, İ. Enginün, B. Emil. s. 231-235. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Okay, M. O. (2017). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi*. İstanbul: Dergâh.
- Özkul, O. (2011). şemseddin Sami’ye Göre Batı Medeniyeti ve İslam Medeniyeti. *İstanbul Journal Of Sociological Studies*, 29, s. 163-174.
- Öztürk, B. (2011) Tanzimat Yazarlarına Göre Hatırat Türü, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, no: 29, s. 303-306.
- Schudson, M. (2007). Kolektif Bellekte Çarpıtma Dinamikleri. *Cogito*, 50, s. 179-199.
- Said, E. W. (2016). *şarkiyatçılık*. İstanbul: Metis.
- Tura, S. M. (1996). *Freud’dan Lacan’a Psikanaliz*. 2.baskı, İstanbul: Ayrıntı.
- Uşaklıgil, H. Z. (2014). *Sanata Dair*. Hazırlayanlar: Sacit Ayhan-Levent Ali Çanaklı, İstanbul: Yapı Kredi.
- Uşaklıgil, H. Z. (2017a). *Kenarda Kalmış*. Hazırlayanlar: E. şule Ayva, İstanbul: Everest.
- Uşaklıgil, H. Z. (2017b) *Kırk Yıl*. Hazırlayan Abdullah Uçman, İstanbul: Yapı Kredi.
- Uşaklıgil, H. Z. (2019). *Saray ve Ötesi*. Hazırlayan: Necati Tonga, İstanbul: Can.
- Uşaklıgil, H. Z. (2021). *Almanya Mektupları*. Hazırlayan: Özgür İldeş, İstanbul: Yapı Kredi.
- Yüksel, D.Y. (2006). *Rus Modernleşmesi ve Türkiye*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

19. “Söylememek harcı söylemeğin hâsıdır/söylemeklik harcı gönüllerin pâsıdır”: *Od/Bizim Yunus* romanında susmanın ihlali¹

Yahya AYDIN²

Nesibe AKSOY³

APA: Aydın, Y. & Aksoy, N. (2022). “Söylememek harcı söylemeğin hâsıdır/söylemeklik harcı gönüllerin pâsıdır”: *Od/Bizim Yunus* romanında susmanın ihlali. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 285-300. DOI: 10.29000/rumelide.1164162.

Öz

İlahi kökenli kelimeler, başlangıca işaret eder. O, her türlü noksanlıktan münezze olup aynı zamanda eylemdir çünkü kâinat sözle yaratılmıştır. Lakin sessizlik belki daha ezelidir. İnsanlar için de sözü yerinde ve kararında söylemek, daima önemli olagelmıştır. Ancak kelimelerin kifayetsiz olduğu kimi durumlarda susmasını da bilmek gerekir. Bu yönüyle susmak/sessizlik ancak erbabının anlayabileceği özel bir dil kisvesine bürünür. Sükût, anlatmak konusunda dilin yetersizliğini gösterdiği gibi anlamı çoğaltmanın veya dilin kendisini aşmanın da bir aracına, göstergesine dönüşebilir. İnsanlık tarihinin büyük anlatıcıları, aynı zamanda susmanın da ustalarıdır. Bu sayede dinleyiciyi ve okuru, daha etkin bir konuma yükselten bu sanatçılar, yapıtlarına ebedilik kazandırabilmişlerdir. Bu çalışmada İskender Pala'nın *Od/Bizim Yunus* romanı, sessizlik/susma estetiği bağlamında irdelenmiştir. Bu inceleme bir bakıma, okurun kendi metnini oluşturma çabası olarak da değerlendirilebilir. Anlam, okuma eyleminin sonucunda oluşan müşterek bir şey ve okur, yazarın/anlatıcının konuğu ise, metin bunun için gerekli şartları haiz olmalıdır. Okurun doğumu/yetişmesi, yazarın/anlatıcının amaçlarından biri olmalıdır. *Od/Bizim Yunus* romanı, kurgusal açıdan başarılı olmasına rağmen hikâyenin, kadim “Açıklama katmadan anlatabilmek anlatma sanatının yarısı eder” ilkesini göz ardı etmiş görünmektedir. Zira şairin dediği gibi “Sükût suretinde/Çok koyu düşer ses.” Anlatıcının çoğu zaman anlatmanın coşkusuna kendisini kapıtarak her şeyi açıkladığı ve okurun muhayyilesini, icat kabiliyetini devre dışı bıraktığı bu roman, böylelikle tekrar okunma ve farklı yorumlamalara açık bir metin olma vasfını kısmen kaybetmektedir.

Anahtar kelimeler: Yunus Emre, *Od/Bizim Yunus Romanı*, İskender Pala, Sessizlik, Susma

“Keeping back is the exclusive way of saying/the act of saying is the rust of hearts”: The breach of keeping back in the novel *Od/Bizim Yunus*“

Abstract

Kalam that has supernal origins indicates a beginning. God is excluded from all sorts of absence and, at the same time, it is the activity because the universe was created by means of saying. However, the silence is probably more eternal. As for humans, saying the words properly and reasonably has always

¹ Bu makale, 28-29 Eylül 2021 tarihlerinde Düzce Üniversitesi tarafından düzenlenen "Ulusal Yunus Emre Öğrenci Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulan “Söylememek Harcı Söylemeğin Hâsıdır/ Söylemeklik Harcı Gönüllerin Pâsıdır”: İskender Pala'nın *Od/Bizim Yunus* Romanının Odu Neden Eksik?” başlıklı çalışmanın geliştirilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Düzce, Türkiye), yahyaaydin@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8297-9723 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164162]

³ Öğretmen, MEB, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD YL Öğrencisi (Düzce, Türkiye), aksynsb@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1049-6404

been important. Nevertheless, it is crucial to know to keep back on some occasions when the words are insufficient. From this perspective, keeping back/silence becomes a special language that only competent people can understand. Silence may mean the insufficiency of language in telling on the other hand it may become the indicator or tool of enhancing the meaning or the excel of the language. The biggest narrators of human history are the masters of silence at the same time. Thanks to this, the artists were able to elevate their audiences or reader to a more effective level and thus they were able to provide eternity to their works. In this study, the novel *Fire/Our Yunus (Od/Bizim Yunus)* by İskender Pala was analyzed within the context of the aesthetics of silence/keeping back. In a sense, this study can be regarded as an effort of the reader to create his own text. If meaning is a common thing that is formed after the activity of reading and the reader is the guest of the author/narrator, the text should have the necessary conditions for it. The birth/growth of the reader should be assumed as one of the purposes of the author/work/narrator. Although the novel *Od/Bizim Yunus* is successful in terms of fiction, it seems that it has ignored the ancient principle of the story stating that “Telling without adding explanation means the half of the art of narration”. Because “The voice becomes very dark in the form of silence”, as the poet states. This novel in which the narrator is mostly fascinated by the joy of narrating, explained everything and inactivates the imagination and inventiveness of the reader thus have partly lost its characteristic of being repeatedly read and being open to various expositions.

Keywords: Yunus Emre, Novel of *Od/Bizim Yunus*, İskender Pala, Quietness, Keeping Back

Giriş

“Susmak, kalemdir (Necatigil, 2009: 241)...

İnsan kültürel bir varlıktır çünkü mevcuttan hareketle yeni bir şeyler ortaya koyar, yaratır ve inşa eder. Bunları yaparken önünde örnek olarak din, tabiat ve sanat gibi malzeme veya simge depoları vardır. Sözü edilen unsurlar/alanlar arasındaki etkileşim ve nihayetinde insanın ortaya koyduğu yapı/t/lar, zaman içinde kültür ve medeniyeti doğurmuş, bilginin ve sanatın dallanıp budaklanmasını beraberinde getirmiştir. Bu anlayıştan hareketle çalışmada sessizlik ve susmanın önce din ve kültür, ardından edebiyattaki yansımalarına bakarak Yunus Emre hakkında yazılmış bir roman bu açıdan değerlendirilecektir.

Din ve kültürde sessizlik/susma

Umumi olarak dinlerde hususi olarak İslam’da söz, mümtaz bir yere sahiptir. “Başlangıçta söz vardı” der, kutsal kitaplar. Kimi inançlar ve bilgiler ise sözden önce sükûtun var olduğunu belirtirler. Hatta sessizliğin, yeryüzündeki ilk mahlûk olup yeryüzünün ondan büyüdüğü ileri sürülür (İllich ve Sanders, 2015: 139-140). Bu açıdan yaklaşıldığında “Yalnız sözün olduğu bir dünyadan bahsedilemez, ancak yalnız sessizliğin olduğu bir dünyadan bahsetmek mümkündür (Breton, 2021: 9).” diyen Picard’a hak vermek gerekir. Zaten Gabriel Marcel de “sözün sessizliğin bereketinden geldiğini ve ona sessizliğin meşruiyet kazandırdığını” söyler (Corbin, 2021: 69). Ne olursa olsun sükût da söz de bir bakıma yaratma, üretme, çoğaltma, dile getirme biçimleridir.

Allah, kâinatı sözle yaratmıştır. Bu ilahi bir ses ve nefestir. “Bir şeyi dilediği zaman onun emri o şeye ancak ‘Ol!’ demektir. O da hemen olur (Yâsîn Suresi, 82. Ayet).” Bu bağlamda ozan da “Tanrı dünyayı yarattı.” demez, O’nun “evreni/dünyayı dile getirdiğini, söylediğini” ifade eder (Baudelaire, 2013).

Emerson (2013: 108)’un dile getirdiği gibi “Sözcükler ve eylemler, ilahî gücün birbirlerinden pek farkı olmayan suretleridir. Sözcükler eylemdir, eylemlerin de bir tür sözcük oldukları gibi.” Wittgenstein (2017: 176) da “sözcükler eylemdir” diyerek bunun altını bir kez daha çizer. Bu ifadeleri, sözcüklerin kullanımı konusunda filozofça uyarılar olarak değerlendirmek mümkündür.

İlahi sözün kudreti, Allah’ın yeryüzündeki halifesi insana da tevdi edilmiştir ancak bu imtiyaz beraberinde onun nasıl ve hangi amaçla kullanılacağı sorununu da getirmiştir. Yunus Emre, “Söz ola kese savaşı/Söz ola kestire başı” derken bu gerçeğe işaret eder. Bu ifadeler, sözün kendisinin yanı sıra nasıl söyleneceğine de ayrı bir ihtimam gösterilmesini ihtar eden ibarelerdir. Bu konuda din ayetler, hadisler ve kıssalar yoluyla sözü etkili söylemenin çerçevesini çizerken, büyük ölçüde ondan etkilenen sanat ve edebiyat da bu konuda çeşitli türlerde önemli örnekler ve tavırlar ortaya koymuştur.

Sessizlik, susma ya da sözü yerinde/ kararında söylemek, dinimizde ve kültürümüzde nice çetin imtihanlardan, olaylardan sonra ulaşılabilen bir mertebedir. Tasavvufi kaynaklarda susma, salikin seyrüsülûkunda dikkat etmesi/aşması gereken aşamalardan birisidir. Zaten insanların başlarına gelen ve onları ateşe sürükleyen şey dilleriyle ekip biçtikleridir. Dolayısıyla Allah’a giden yolda onun zikri hariç, müride sürekli susma, tavsiye ve telkin edilir. Böylelikle boş şeyler konuşmayı bırakırsa “kalbin kelâmını ve sesini iştmesi” uzak değildir. Kalp ancak ağızdaki dil susunca konuşur (Necmüddin Kübra, 1996: 76-77). Tasavvufta her işin bir adabı vardır. Uyulması gereken bu kurallar, müridin manevi yolcuğunda ona yardımcı olurlar. Ancak bunların dışına çıkmak, edebi terk etmek olarak algılanır. Dolayısıyla her türlü manevi kazanım kaybedilebilir. Azizüddin Nesefî (1990: 17) sohbet adabıyla ilgili olarak müride şunları tavsiye eder: “(...) Şimdi şunu iyi bil ki, dervişlerin sohbetine katıldığın zaman az konuşmalı, sana sorulmadıkça cevap vermemelisin. Sana sorulan sorunun cevabını bilmiyorsan, hemen ‘bilmiyorum’ demeli ve utanmamalısın. Cevabı biliyorsan, özlüce söylemeli ve sözü uzatmamalısın. Tartışmaya girmemeli ve dervişler arasında kibirlenmemelisin.” Hucvirî (2010: 396-409) ise *Keşfu’l Mahcûb* adlı eserinde Allah’ın cemaline giden yolda müridin kat etmesi, aşması gereken on bir perdeden bahseder. Bunların dokuzuncusu “Sohbet ve Onun Âdâb ve Ahkâmı” hakkındadır. Bu konuda önemine göre edebi üçe ayıran Hucvirî; Allah’a, nefse ve halka karşı olan edepten bahseder. Sonuç olarak edebi terk eden hiç kimsenin veli olamayacağını belirten mutasavvıf, edebi tatbik etmeden âlemde hiçbir işin görülemeyeceğini belirtir. Yusufî-yi Erzincanî (2020) ise *Hâmûş-nâme*’sinde dilin uğursuzluğundan söz eder, afetlerinden dem vurur. Dostlarını bir daha incitmek için dilini bağladığından söz eder. Susmanın faziletlerine değinen şair, on hikâyede bunları dile getirir. Buna göre yediler meclisine girmenin anahtarı susmadır. Büyüklerle dostluk ve ilmi ledün sahibi olmak ancak susma sonucunda elde edilen bir keyfiyettir. Bu doğrultuda İmam Gazâlî de *Dil Belası* adlı eserinde dilin afetlerini yirmi başlık altında toplamış ve detaylı bir biçimde irdelemiştir. Son tahlilde Yunus Emre, “Söylememek harcı söylemeğün hâsıdır/Söylemeğün harcı gönüllerin pâsıdır (Timurtaş, 1972: 55)” biçiminde ölçüyü ortaya koymuştur.

Kutsal kitaplar ve bilgeler “susman kurtulmuştur” müjdesini verirken bir Türk atasözü de “erdemin başı dil” diyerek meselenin künhüne işaret eder. Konuşmak belki fitridir ama susmak akıldandır. İlki nasıl olsa öğrenilir ancak susmak ayrıca bir merhalelidir. Bir edip, susmanın “dayanılması çok güç bir hazır cevap”lılık olduğunu belirtir. Zaten cahilin kalbi dilinde, âlimin dili kalbindedir. “İnsanoğluna konuşmayı öğrenebilmesi için iki yıl, dilini tutabilmesi için atmış yıl gereklidir.” Sözün ve sesin esrarını sessizliğinde saklı gören bir irfan ehli de “en güzel sözün henüz söylenmeyen” olduğunu belirtir. Susmak, bu bağlamda dostluk ve yakınlık alameti olup en güzel iletişimse sessizliktir. Filozoflar, susmanın düşünme ve dinlemeye, bilgeliğe giden yolu açtığını ileri sürmüşler, mutasavvıflar ise gönül dilini ön plana çıkarmışlardır. Susmak kimi zaman edepsizlere en güzel cevap kimi zaman etkili, nara heybetinde

bir yanıt olurken kimi zaman da çok şey söylemenin anahtarı olarak kabul görmüştür. Son tahlilde konuşmak fitrattan iken susmak kudrettendir. Herkes konuşabilir ancak güçlü insanlar susabilir (Yaman, 2016: 7-35). Susmak, sessizlik ve bu sayede dile, söze bir çeşit ölümsüzlük, çok anlamlılık kazandırabilmek, bir düzey, ulaşılmaması gereken bir irtifa, yetkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sır ve karanlık, hayranlığı beraberinde getirir. Bu bağlamda Augustin, Tanrının arzu uyandırmak amacıyla metaforlar/mecazi elbiseler kullandığını ve kutsal kitabı özellikle müphemleştirdiğini söyler⁴. “Kelim mecazi olarak giydirilip kuşandırıldığında baştan çıkarıcı etkisi artar (...) Keşfetme ve çözme, haz dolu bir ifşa halini alır. Enformasyonsa *çıplaktır*. *Çıplaklığı* kelamın bütün cazibesini yok eder (Chul Han, 2017: 29-36).” “Örtmenin Estetiği” başlıklı yazısında “Güzel saklıdır” diyen Han, gizlemenin güzellik için asli olduğunu belirtir. Şeffaflık ile güzelin yan yana gelemeyeceğini ve şeffaf güzelliğin bir oksimoron olduğunu belirten düşünür, örtüyü kaldırmanın büyüğü bozacağını, güzelin doğası gereği örtüsü açılmayan olduğunu söyler. Kutsal kitaplar da örtme tekniğini kullanmışlardır. “Gizlemek, geciktirmek, oyalamak, güzelin mekân-zamansal stratejileridir.” (2018: 29-34). Sessizliği, susmayı, gizlemeyi, örtmeyi “Tanrı’nın dili” olarak değerlendiren Breton (2021: 193) da gerekçesini “(...) tüm sözleri barındırır ve tükenmez bir anlam kaynağıdır.” diyerek ortaya koyar. Düşüncelerini Ninovalı İshak’ın bir alıntısıyla tahkim eder: “Her şeyden çok sessizliği sevin. Sessizlik, dilin betimlemekte yetersiz kaldığı her meyveyi sunar.” Bu düşünce Kafka’da çağlar sonra şöyle yankılanır: “Suskunluk mükemmelliğin öğelerinden biridir (Brod, 2000: 23).”

Yahudi inancında da Tanrı’nın sözü sonsuz yani “anlamsız fakat anlama gebe olan söz”dür. Bu söz, çok anlamlı olup asıl olanın, anlam değil onu arama çabası olduğunu ihsas eder. Konu üzerine yazan kimi uzmanlar “Tanrı’nın Musa aracılığıyla Yahudilere verdiği bir (belki de tek) şeyin yorumlanacak bir metin olduğunu hatırlatır.” Bu metin “yorumlanacak, yeniden-yeniden yorumlanacak bir metindir.” Zaten yorum, İsrail’in büyük buyruğu ve tarihinin gizi olarak görülürken, “Tanrının armağanı her yeni yorumla, üzerinde çalışıldıkça gelişmeye ve genişlemeye devam eden bir metne dönüşür (Bauman, 2003: 223-224). Bu hiç bitmeyen yorumlamanın ve anlam arayışının Yahudi/lik inancı ve bilinci ile sanatını diri tutan bir husus olduğu söylenebilir.

İslâm’da kültürel müphemlik ve çok anlamlılık üzerine çalışmaları bulunan Thomas Bauer (2021), belirtilen nitelikleri haiz olan Kur’an ve Müslümanlığın bu sayede farklı söylemlerin çoğulluğunu ve yorumların kabulünü mümkün kıldığını, müphem metinler, eylemler ve yerler aracılığıyla insanları metinle sürekli yeniden meşgul olmaya ittiğini söyler. Bunun bir nevi onlara bilgilerini ve zekâlarını kanıtlama fırsatı sunan Tanrısal bir hile olduğunu ileri sürer. Bu sayede Kur’an ve İslâmiyet “müphemlik üzerine tefekkür ve müphemlik idmanı” yapan insanlara çeşitli alanlarda yetkinleşme imkânı sunmuştur. Zaten Tanrı müphem, çeşitlemeli ve çok anlamlı konuşur. Bu da beraberinde farklı yorum, görüş, arayış ve keşif çabalarını getirir. Genel olarak bu farklılıklar da rahmet olarak kabul edilir.

Edebiyatta susma

Edebiyatı özellikle roman, öykü ve şiiri özel bir sessizlik, susma biçimi ya da estetiği olarak tanımlamak iddialı bir söylem gibi görünebilir. Ancak konu üzerine yazan, görüş belirten sanatçılar, yazarlar ve şairlerin düşünceleri dikkate alındığında birçoğunun bu husus üzerinde birleştikleri görülebilir. Son

⁴ Müphemlik, dilde ve dilsel kullanımda var olan bir hastalık, olumsuzluk değil dilin doğasında olan bir şeydir. Dilin ana fonksiyonlarından biri olup aynı zamanda onun “alter ego’su, daimi yoldaşı, düpedüz normal halidir (Bauman, 2003: 9-10).”

tahlilde Breton (2021: 155) 'un dediği gibi "sessizlik yalnızca sesin değil, aynı zamanda ve öncelikle anlamın modalitesidir."

Hikâye Anlatıcısı başlıklı yazısında Benjamin, Heredotos'un *Historia*'sında, Mısır Firavunu Psammetikos'la ilgili anlattıklarından hareketle hikâye anlatmanın temel umdelerini oldukça özlü bir şekilde ortaya koyar. Buna göre Heredotos'un hiç açıklama yapmaması "hikâyenin binlerce yıl sonra insanları hâlâ şaşırtıp düşündürüyor olmasının nedeni"dir. Böylece hikâye enformasyon gibi "kendini tüketmez, gücünü toplar ve korur, yıllarca sonra bile harekete geçirebilir." Bu aynı zamanda anlatının enformasyonun hiçbir zaman sahip olamayacağı genişliğe ulaşmasının da neticesidir (2006: 82-83). Farklı bir yazısında "haberi açıklamalardan uzak tutmak anlatma sanatının neredeyse yarısı sayılır" diyen Benjamin (2016: 85-86) böylelikle hikâyenin piramitlerin odalarında binlerce yıl havasız kapalı kalmış, cücüğündeki özü bugünlere kadar korumuş tanelere benzediğini belirtir. Adorno (2012: 89) da metni kısaltmaktan kaçınmamayı, atılan cümlelere acımamayı öğütler. "Kurgunun gerektirdiği durumlarda düşünceleri, hatta doğurgan olanları bile bir yana atmak yazı tekniğinin önemli bir yönüdür. Bunların zenginlik ve canlılığı, o sırada yüze çıkamamış olan başka düşüncelere yarayacaktır." der.

Susmanın Estetiği adlı yazısında Susan Sontag, sanatçının çeşitli sebeplerle susmayı seçebileceğinden bahseder. Buna göre sanatta bazen susma, kendinden ve sanatından arınmanın yoludur. Sanatta bir ses bulmaktansa susmaktan doyum almaya başlayan sanatçı, suskuyu bir yoğunlaşma vesilesi, bir hazırlık, konuşma hakkını kazanmak için geçilmesi gereken zorlu bir sınav olarak değerlendirebilir. Susma, kimi zaman düzene bir itiraz kisvesine de bürünebilir. Tam bir boşluğun, salt bir suskunluğun mümkün olmadığını belirten düşünür, belki de sanat yapıtının var olduğu dünyanın niteliğinden hareketle diyalektik bir şey üretmesinin zorunlu olduğunu söyler. Bu "dolu bir hiçlik, zenginleştirici bir boşluk, titreşen ya da çok şey söyleyen bir suskunluk"tur. Ona göre susma, kaçınılmaz olarak bir konuşma biçimi ya da diyalogta bir öge olarak kalır. Bir yönüyle sanatı, dikkati yoğunlaştırma ve dikkat becerilerini öğretme tekniği olarak değerlendiren Sontag, "sanatların tarihinin üzerlerine dikkatin yoğunlaştırılacağı nesnelere topluluğunun keşfedilmesi ve formülendirilmesi" olduğunu belirtir. "Bize ne denli az şey sunulursa belki de bir şeye yönelttiğimiz dikkat niteliği o denli iyi olacaktır" diyen düşünür⁵, "sanatın eksiksiz dikkat isteyerek, 'eksiksiz yaşantı' olmayı amaçladığını söyleyen güncel mitin ışığında, yoksullaştırma ve indirgeme stratejileri, sanatın benimseyebileceği en yüce amaçlara yönelmiştir." der. Zaten genel sanat, bakışı davet ederken suskun sanat göz takılmasını başlatır. "Birinin susması, o suskunluğun yorumlanması, ona söz atfedilmesi bir dizi olasılık açar gözümüzde." Susma, zamanı durdurmakla benzerdir. Dil susmayla kendi aşkıncılığını gösterirken susma da kendi aşkıncılığını gösterir. "Susma her şeyi açık bırakır (1998: 44-59)." Sanat yapıtının sözü edilen diyalektik niteliği Ranciere (2011: 211) tarafından uzun uzadıya irdelenmiştir. O, yapıtın bir açıdan "suskun ve geveze söz"ün sonucu olduğunu belirtmiştir. İncelemesinde sessizliğin çocuğu olan kitabın, suskun yazının bitimsiz gevezeliğinden başka bir evrene ait olmadığını, bunun da bir yapıt meydana getirmenin bedeli olduğunu ileri sürer. Zaten Merleau Ponty'e göre de "Dil ancak sessizlikle yaşar (Corbin, 2021: 71)." Anlatı sanatının önemli metinlerinden Kelile ve Dimne'de de devamlı olarak kelimelerin doğasındaki tehlikelere dikkat çekilir; sessizliğin, sükûtun esenliğe vesile olduğunu söylenir. Ancak bunu herkesten iyi bilen Beydebâ yine de konuşur (Kılıto, 2021: 31).

Sontag ve Ranciere'in düşünceleri, Eco'nun dile getirdiği "açık yapıt"ların temel nitelikleriyle bağdaşır (2016a: 63-95). Bu tür kitaplar, dünyaya kıyasla daha açık evrenlerdir ve bu nitelikteki yazınsal eserler,

⁵ Peter Brook, tiyatrodaki "boş alan" kavramını tartıştığı *Açık Kapı* adlı yapıtında Sontag'la benzer düşünceleri paylaşır. Ona göre "tiyatrodaki boşluk, düş gücünün araları doldurmasına izin verir. Çelişkili gibi görünebilir, ama düş gücü ona ne kadar az şey verirsiniz o kadar mutlu olur, çünkü oyunlar oynamaktan zevk alır (Brook, 2004: 28)."

okura yorum özgürlüğü tanılar ancak onu “saygı ve sadakat egzersizine mecbur kılarlar (Eco, 2016b: 17).” Esasen anlatı, olay ve kişilerle bir dünya kurarken sadece belli şeylere değinir ve iş birliği içinde boşlukları okurun doldurmasını ister. Zaten az çok her metin, okurdan onun işine katılmasını isteyen tembel bir araçtır (Eco, 2017: 13-14). Böylelikle ilk olarak bir kusur ya da noksanlık olarak görünebilecek bu durum, okuru anlamın inşasına ortak etme, hoşgörü, çoğulluk fikirleriyle ilişkili bir hâle gelir.

Hasan Ali Toptaş da *Harfler ve Notalar* adlı kitabında etkili bir hikâyenin “buzdağı” gibi olması gerektiği fikrine katılır ama bunun öneminin anlaşılmadığından söz eder. Birçok yazarın okurun zekâsına güvenemediğinden mi nedir, sık sık öykülerinde açıklama yapmak lüzumu hissettiklerinden söz eder. Oysa “karanlık noktası bulunmayan bir hikâyenin ömrü, eğer son cümlesine kadar tahammül edilebilirse, ancak bir okumalıktır” der. Herodotos’un hikâyesinde yazmadığı bir cümle karşılığında neredeyse 2500 yıl sonra bile birçok cümle yazdığından bahseder. Aslında o, böyle yaparak şu veciz hakikati dile getirmiştir. “Sevgili çocuklar hikâye dediğimiz şey kelime kusarak değil kelime yutarak yazılır (2009a: 21-25).” *Uykuların Doğusu’ndaki* Dayı da “Hikâye anlatırken kelimeleri habire kusmayacaksın Hasan’ım Ali, birçoğunu yutacak ve kâğıdın üzerine de yuttuğun kelimelerin boşluğunu bırakacaksın (...) Sonra zaten gerçeklerin birazı gerçek değildir Hasan’ım Ali, bu nedenle söyleyeceğin yalanlardan bazılarını tamamlama, bırak kubbeleri eksik olsun” der (Toptaş, 2009b: 241). Bunun yanı sıra tamamlanan bir metni eksik ya da olması gerektiğinden fazla olarak değerlendiren yazar (Toptaş, 2014: 84) bilgiyi netameli bir şey olarak görürken romanlarının “kalmış bilgisizlik” ile “varılmış bilgisizlik”in dengeli bir imtizacıdan oluştuğunu belirtir. Ona göre bilginin kendisi değil buharı muteberdir (Varlık, 2010: 78-79). Belki de yazar, bu söyledikleriyle kesinlik ve şeffaflık anlamına gelen bilmeye karşılık, sezdirmenin/sezmenin zenginleştirici potansiyeline dikkat çeker.

Ihab Hassan ise bir sessizlik geleneğinden/edebiyatından bahsederek, onu genel olarak avangart sanatla bağdaştırır ve sessizliğin biçimlerinin birbirine bağlı olduğunu ve onun söze dönüşme eğilimi taşıdığını ileri sürer. Genel olarak çağdaş sanatta sessizlik biçimlerinden, onun getirdiği çok anlamlılıktan, imkânlardan, doğurduğu yaklaşım ve anlayışlardan söz etmenin mümkün olduğunu kaydeder (2019: 21-46). Son tahlilde susma ve sessizlik, genel olarak sanatın özelde dilin, edebiyatın *sine qua non*udur. Belki de dilin miracı, ufku ve ülküsüdür.

***Od/Bizim Yunus* romanında sessizliğin/susmanın ihlali**

İskender Pala’nın 2018 yılında yayımlanan ve kısa sürede önemli basım sayılarına ulaşan romanı *Od/Bizim Yunus*, kurgu açısından başarılı bir eserdir. Ön söz niteliğinde *Molla Kasım* ve *Şüph*e başlıklı iki bölümün dışında *Rençber*, *Derviş* ve *Işık* başlıklı üç ana bölümden oluşan roman, otuz alt başlıktan meydana gelmiştir. En uzun bölüm *Derviş* adını taşır ki rençber-mürit Yunus’un dervişliğe giden çileli yolculuğunu anlatır. Bir bakıma seyrüsülükün çetin, zahmetli ve uzun bir sefer olduğunu dile getiren bölümün sonunda o, Işık Yunus olarak karşımıza çıkar. Romanda üç farklı anlatıcı vardır. Asıl anlatıcı Molla Kasım’dır ancak Yunus ve Samuel hikâyelerini ona anlatırlar. Bir bakıma onların hikâyeleri de Molla Kasım aracılığıyla okura ulaşır. *Molla Kasım*, başlığını taşıyan bölümlerin dışında anlatıcı genellikle Yunus’tur. Oğlu İsmail ise *Samuel* başlıklı bölümlerde karşımıza anlatıcı olarak çıkar. Sadece sondan bir önceki bölümde hem Samuel hem de Yunus, gerçekliği kendi bakış açlarına göre tahkiye ederler.

Roman, başlangıçta 1320 tarihinden bir geriye sapımla 1315 tarihine yani Işık Yunus ile oğlu Samuel’in karşılaşmalarına gider. Ardından öyküleme zamanı olarak 1320 tarihi ve sonraki birkaç yıl ön plana çıkar. Öykülenen zaman ise, yer yer 13. asrın ilk yarısına uzanır ama daha çok ikinci yarısına odaklanır.

Bu açıdan *Od/Bizim Yunus* da romanın biçimsel toposlarından “in media res/her şeyin ortasından” şeklinde bir açılışla başlar.

Romanın kısa sürede oldukça önemli bir satış rakamına ulaşması bir açıdan başarıdır ancak söz konusu eser, okurların tekrar okumak için kendilerinde gerekli isteği duyacakları bir metin olabilir mi? Çalışma, büyük ölçüde bu sorunun cevabına odaklanmaktadır. Eğer İskender Pala ve onun yarattığı anlatıcı, kurguda yakalanan bu başarıyı, anlatma sanatının kimi kurallarına uymakla sürdürebilseydi, o zaman roman tekrar okuma için uygun bir metin hâline gelecek, böylelikle bir nevi ölümsüzlük kazanacaktı. Bu eleştiriler, yine de romanın tekrar okunmayacağı ve geleceğe kalmayacağı anlamına gelmez. Sadece kadim anlatma sanatının kimi tekniklerinin dikkate alınmadığına işaret eder.

Açıklama yapmak belki ampirik okur⁶ için mazur görülebilir ancak örnek ya da örtük okurun muhayyilesini devre dışı bırakmakla bir misafir olan okura gerekli ihtimamı göstermemekle de ilişkilendirilebilir. Başka bir açıdan bakıldığında açıklama yapmamak, böylelikle okurun yorum ve hayal gücünü tahrik etmek, muhtemel okuru ampirik okurluktan örnek okurluğa yükseltmek için gerekli olan dramatik yakıt ya da motivasyon unsuru olarak da kabul edilebilir. Bu bağlamda “Göz açıp kapayıncaya kadar anlaşılan bir şey, genellikle iz bırakmaz.” diyen Gide de okuru zorlayan, tekrar okumaya sevk eden, böylece onu yaratan yazınsal nitelikli yapıtlara dikkat çekmiştir. Yazınsal yapıtın yazarının sadece yapıtını değil kendi ölçüsüne uygun okurunu da yaratma zorunluluğu vardır (Goytisolo, 1992: 149). Böyle bir kitle de her şeyi açıklayıp onun yerine düşünerek, yorumlayarak değil susma, sessizlik ve boşluklarla ona alan tanıyarak yaratılır.

Aşağıda, romanda görülen ve anlatıcının, anlatmanın coşkusuna kendini kaptırdığı kimi bölümler ve sahneler, yukarıda söylenenler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Molla Kasım başlıklı bölümden onun kuvvetli bir medrese eğitimi aldığını (19 yıl) öğreniriz. Bu bilgi, Yunus konulu bir romanda zaten akla medrese-tekke ikiliğini az ya da çok getirecektir. Anlatıcının sadece adı bile, önemli bir göstergedir. Sonraki cümlelerde Molla Kasım’ın tarikatlara bakışı, çok kitap okuması, ölçüsünün Kur’an oluşu ayrıca açıklanmaya muhtaç değildir. (s. 10).⁷ Okurun, metne beraber girdiği ansiklopedisini kullanması ve güncellemesinin önüne geçen böyle bir tavır, okuyucuyu daha edilgen bir okuma biçimine sokacaktır. Ayrıca bu açıklamalarla okurun anlamın oluşumuna katkı sunmasının da bir açıdan engellendiği ileri sürülebilir.

Molla Kasım’ın çeşmenin yakınlarındaki türbe ve kabirlerde yatan Turakçın Baba ve erenlerine Fatıha okumasının ardından “Mekânın ruhaniyeti var gibi geldi bana?” demesi yerindedir ancak sonraki “Hani insanı kuşatıp sarıveren bir ruhaniyet. Biraz rahatlamaya, ferahlamaya ihtiyacım olduğunu düşündüm.” cümleleri fazladandır çünkü “gibi geldi” ifadesi diğerlerini mündemiçtir (s. 10-11). “Gibi geldi” ifadesi, anlatıcının yaşadığı çelişkiyi, kararsızlığı, içinde bulunduğu haletiruhiyeyi okura sezdirmek için yeterli bir ibare gibi gözükmemektedir. Belki de tekrar okuma, yalnızlık ve yavaşlık deneyimi, derin düşünme olanakları da bu açıklamalarla ortadan kaldırılmaktadır.

⁶ “Bir metni okuduğumuzda, ampirik okur biziz, ben, siz, başka herhangi biri... ampirik okur metni birçok biçimde okuyabilir, üstelik ona nasıl okuması gerektiğini belirtecek bir yasa da yoktur; çünkü çoğunlukla bu okur, metni, metin dışından gelen ya da metnin onda rastlantısal olarak uyandırdığı tutkularının mahfazasını kullanır. (...) Örnek okur (...) metnin, iş birliğine gidecek biri olarak öngörmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratmaya çalıştığı bir okur tipi[dir] (Eco, 2017: 20-21).” Eco, W. Iser’in örtük okuru ile kendi örnek okuru arasında büyük bir benzerlik görür.

⁷ Pala, İ. (2019). *Od/Bizim Yunus*. İstanbul: Kapı Yayınları. s. 10. Bu bölümden itibaren *Od/Bizim Yunus* romanından yapılan alıntılar gösterilirken sadece sayfa sayısı verilecektir.

Dinlenip balık tutarken önceki akşam saç sakalına karışmış bir dervişin yağmurda kendisine verdiği şiir tomarını hatırlayan Molla Kasım, dervişin elindeki tomara bir damla bile yağmur düşmediğini hayretle fark eder. Ama okurun bunu fark etme ve hayrete düşmesinin önüne geçer: “(...) ‘Bunu sana gönderdi gönderen, oku bakalım!’ diyerek kaçıp gitmişti. Yağmur çok şiddetliydi ama dervişin açık elindeki tomara bir damla bile yağmur düşmemişti. Hayret etmişim (s. 11).” Aksi olsaydı, okurun muhayyilesi ve icat kabiliyeti bu noktada devreye girip bunun nedenleri üzerine düşünebilir ve okur, muhtemel birtakım yorumlar yapabilirdi. Zaten “okurun da yapabileceğini, okura bırak[mak] (Wittgenstein, 1999: 57)” gerekir.

Molla Kasım, şiirleri okudukça şeriate mugayir gördüklerinin kimisini ateşe kimisini suya atar. Ancak “Derviş Yunus bu sözü/Eğri büğrü söyleme/Seni sığaya çeker/ Bir Molla Kasım gelir” dörtlüğünden sonra ağlayıp secdeye kapanır. Gönderen şiir değil bir tomar dehşet göndermiştir. Tevbe edip ağlayan Molla, ağlamasının sebeplerini açıklar. Zaten kitabın da bu eylemden doğan pişmanlığın, bir af ve bağışlanma arzusunun sonucu olduğunu söyler (s. 13-18). Bu çıkarımları okur da pekâlâ yapabilirdi. Bu açıklamalar yapılmamış olsaydı, okur belki de hayat kitabını tekrar gözden geçirecek, yaşamını düşünecek, mukayeseler yapacaktı. Son tahlilde metnin yorum olanaklarını istediği gibi değerlendirebilecek, o sahneyi farklı biçimlerde yeniden yazabilecekti. Burada bir bilmecenin, beklemeye geçecek olan anlamın ve gerçeğin oluşumu, açıklamalarla kösteklenmiştir. Barthes (2016a)’in dediği gibi metin biraz da bir bilmeceyse, yanıtının hemen ortaya konulması okuma arzusunu zayıflatır. Anlatının yaşaması birtakım gecikmelere, yönlendirmelere bağlıdır. Başarılı bir anlatının gereği “bilmeceyi yanıtının başlangıcındaki boşluğu içinde tutmaktır.” Böylece bekleyiş, gerçeğin ve anlatının kurucu koşulu hâline gelir.

Molla Kasım, yaşadığı epifaniden/aydınlanmadan sonra yıllarca Âşık Yunus’u arar ve seksenine merdiven dayamışken bulur. Yunus, artık sadece gönül gözüyle görmektedir. Ancak altmış üç yaşında gözlerine alaca düşmüştür. Aslında Abakay dervişten öğrendiklerini yapsa gözleri iyi olacaktır ama “Adı güzel kendi güzel Muhammed’in mübarek gözleri bu dünyayı altmış üç yıl gördü, bize de ziyadesi gerekmez.” demesi zaten ortalama okurun aşına olduğu bir husustur (s. 15). Anlatıcının malumatfuruş karakterini örnekleyen bu ifadeler, romanda susma ya da sessizlik estetiğinin tam tersine bir işlev yüklenir. Romanın kimi bölümlerinde de karşımıza çıkacak olan “Leyla’dan Mevla’ya, abdala malum olur” vb. söylemler, metnin dışına çıkarak söylersek, Nabokov (2015: 40-41)’un belirttiği yazardaki öğretmeni örnekler. O, üstün yazarların hikâye anlatıcısı, öğretmen ve büyücüyü başarılı bir şekilde kaynaştırdığını ama üstün gelenin ondaki büyücü olduğunu vurgular.

Çekikgöz, Ucasar’a saldırdığında “uçan cehennem ateşi” onların en büyük silahlarıdır. Bu güllerden biri Yunus’un evine düşer. Yunus, hafif yaralanmıştır ama Sitare şok içindedir ve İbrahim’in şakağından kan sızmaktadır. Sitare, yatağın içinde toparlak olmuş, kırman gibi dönmekte, çırpınmaktadır. Devam eden cümlelerde Sitare’nin iradesini kullanamaması, bir ateş çemberinin içinde delice dönmesi ve hareket etmemeyi başaramaması fazladan açıklamalardır (s. 29-31). Ayrıca anlatıcı “uçan cehennem ateşi”nin nasıl yapıldığını açıklayarak okurun buluş, araştırma, tahayyül zevkini engellemiştir.

Yaralı olan İbrahim’i Satı Nine’ye götürmek isteyen Yunus, Sitare ve İsmail’i güvenli bir yere saklar. Sarıkız’ı yanlarına koyar. O esnada Sarıkız’ın başını okşarken göz göze gelirler. “Galiba beni anladı, ‘Hiç merak etme, ben buradayken Sitare ile İsmail bebeğe ziyan erişmez!’ der gibi yüzüme baktı (s. 31-32).” ifadeleri, okuru Yunus’un zihnine sokar. Yunus’un çaresizliğini imleyen bu sahne, okurun varlıkları/mimikleri/bir yazı olan bedeni okuma imkânını ya da bu yönde kendini geliştirme olanağını elinden alır.

Temür Alp adlı bölümde Yunus, Molla Kasım’a “Bilge” Temür Alp Ata’dan bahseder (s. 33). Zaten romanın devam eden ilgili bölümündeki konuşmaları ve anlattıklarından, onun bilge olduğunu okur da rahatlıkla çıkarabilirdi. Anlatıcının özellikle adlandırmaktan kaçınması, okurun varlığı, doğması, yetişmesi adına oldukça önemlidir. Başka bir sahnede Türkmen kocası olan Temür Alp ve Satı Nine, yolculuk esnasında anlattıklarıyla kabileyi oyalar. Temür Alp ile ilgili olarak söylenen “Eski Türk geleneğini sürdürerek soy ve devlet bilgisini hafızasında tutar, sorana hiç saklamadan olup bitenleri anlatırdı (s. 39-40).” biçiminde devam eden cümleler, fazladan açıklamalardır çünkü zaten onun söyledikleri bilgeliğini ve bu konunun işlevlerini ortaya koymaktadır.

Ucasar’daki Çekikgöz tehdidinden, sağ kalanlarla birlikte Sivrihisar’ın kuzeyindeki Sarıcaköy’e kaçan Yunus, kafilenin de önderidir. Kağnılar, ağır ağır ilerlerken önlerinde iki günlük yol vardır. Bozkır soğuşunda türlü tehlikelere göğüs gererek, geceleri ya bir mağarada ya da bir köyde konaklayarak yapılan bu yolculukta önlerinde iki büyük tehlikenin söylenmesi ama açıklanmaması daha yerinde olurdu (s. 39). Bunları okur da romanın siyakusibakından çıkarabilirdi. İki büyük tehlike: kavlarının ıslanmış olması ve harami tehdididir. Bu tehlikeler, açıkça belirtilemeseydi, yırtıcı hayvan tehlikesi, açlık, belki başka olasılıklar muhtemel yorumlardan dışlanmış olurdu.

Kafile Sivrihisar’a giderken kağnıdaki İsmail bebek ağlar. Yunus, eşine seslenir ama o duymaz. “Elif Kız!... İsmail’e cevap versene!” diye tekrar ünler. Müteakip cümlelerdeki Elif’in adıyla ilgili açıklamalar fazladandır. “Sitare birdenbire irkilip bana baktı. Elif onun gerçek adıydı. Onu tanıyıp gönlümü kaptırdığım günlerde yanına sokulmuş, kulağına ‘Sen benim yıldızım, sitaremsin!’ diye fısıldamıştım (s. 44).” Sessizlik, susmak, geciktirmek, oyalamak, açıklama yapmamak, örtmek güzelin/güzelliğin stratejileri olduğuna göre, tam aksi güzelin/güzelliğin yokluğuna işaret eder.

Sivrihisar’da türeyen harami çetesinin Haçlı şövalyelerinden olduğu söylentisi açıkça söylenemeyebilirdi çünkü bunlar, bastıkları ve talan ettikleri yerlerde öldürdükleri kadınların sırtına ve erkeklerin göğsüne iki karış istavroz dövmesi dağlamaktadırlar (s. 55). Romanda öykülenen zaman dilimi, kişiler, çatışmalar ve uzam, okurun bu saptamayı yapması için yeterlidir.

Yunus’un karısı, asıl adı Elif olan Sitare’yle ilgili olarak yaptığı açıklamaların fazladan olduğu yukarıda söylenmişti. Sitare/yıldız kelimesinin şiirsel ve çağrışımsal özellikleri, verilen bu tafsilatla sınırlandırılmıştır. “Sitare, adı üstünde yıldız yıldız parlayan bir kızdı. Gülümsemesi için birinin ona bakması yeterliydi. Işık kadar berrak, melek kadar güzeldi. Zaten kötülüklerin, vahşetin, yoksulluğun kol gezdiği bir zamanda böyle bir kız ancak bir melek olabilirdi (s. 60).” Aynı şekilde Sitare ve Yunus’un birbirlerine aşklarını dile getirirken Sitare’nin elini Yunus’un kalbinin üstüne koyup sevda ve süveyda ile ilgili uzun açıklamalara girişmesi (s. 62), biraz da Nabokov’un “yazardaki öğretmen”ini çağrıştırır, yazarı ima eder. Wood (2018: 32)’un konuyla ilgili olarak söylediği gibi sanki bütün roman “(...) Acaba her şeyi bilme hazzını mı yaşamak istiyor yoksa her şeyi bildiği için özür mü diliyor, her şeyi bildiğini mi öne çıkarıyor yoksa gizliyor mu, buna hiçbir zaman karar verememiş gibi görünüyor.” değerlendirmelerini kimi açılardan bu anlatı için de dile getirmek mümkündür.

Sivrihisar, Çekikgöz’ün saldırısına uğrayınca Temür Alp Ata ile birlikte otuz dört kişi ölür. Onlar defnedilirken köye erzak getiren Kara Burak, taşın üzerine şöyle yazar: “Burada, Çekikgöz zulmünde can veren otuz üç masumlar yatar. Onlar Allah’ı tespih eden taneler; bu dahi onların imamesi Temür Alp Ata’dır. Rahmetten uzak düşmeyeler (s. 65-66).” Okur zaten Temür Alp Ata’nın o şehitlerin içinde öne çıktığını bilmektedir. Tespih benzetmesi, okurun hayal ve icat gücüne bırakılsaydı, anlatma sanatının amaçlarına daha uygun bir yaklaşım olurdu.

Kara Burak, Yunus’a Aslanlı Hünkar’dan “Hele çekinmesin gelsin!” diye haber getirmiştir. Bu haberi Sitare de duyar. Bakışları karşılaştığında Sitare gözünü duvarda asılı olan heybeye doğru çevirir. Yunus şöyle düşünür: “Bundan gitmeme izin verdiğini anladım... (s. 68)” Okur, açıklamadan kaçınılmış olsaydı, Sitare’nin mimiklerini okuyabilir, Yunus’un çıkardığı bu sonucu yordayabilirdi.

İsmail, köle pazarında satılmış artık Samuel olmuştur. Ustası bir cellattır. Türlü işkenceler icat etmekte çok mahir olan Arn Usta, işkence yapmaktan keyif alır ama daha sonra saatlerce ağlar. Samuel, bu ağlamaların anlamını bizzat yaşayarak öğrendiğini anlatır (s. 93-94). Bu noktada Samuel’in açıklamalarına yer verilmeseydi, ağlamanın nedenleri üzerine muhtemel okur, farklı yorumlar yapabilirdi. Aynı şekilde Arn Usta’nın işkence etmekten, öldürmekten zevk alan bir insan olduğu ve önceki hayatıyla ilgili açıklamalar, gizemi ortadan kaldırmaktadır (s. 95-98). Arn Usta’nın hayatıyla ilgili geriye sapımların roman kişinin karakterini çizmek gibi bir işlevi vardır. Ancak bu açıklamaların, okurun kendi metnini yaratma uğraşını kösteklediğini de belirtmek gerekir. Bu yüzden okur, bir cellat çocuğu olmasına rağmen sevdiği kız için kilisenin hizmetine giren bir adamın, nasıl acımasız bir katile dönüştüğü üzerine düşünmekten uzak kalır. Romanda müphemliğe hiçbir şekilde yer tanınmayışı, “Güzellik müphemdir” anlayışına terstir. Hâlbuki çok anlamlı sanat eserleri, insanı harekete geçirir, etkiler ve düşünmeye sevk eder (Bauer, 2021b: 70-73). Müphemliğin kaybı ise, tekdüzeleşmeyi ve bir örnekliliği beraberinde getirir.

Tatil gününde sarhoş Rum gardiyan, Samuel’i taciz eder. Samuel, onunla epey mücadele eder ama gücü tükenmiştir. Uyandığında Arn Usta başını okşayıp onu teskin etmekte, gardiyan, kanlar içinde yerde yatmaktadır. Kamayı Samuel’in eline tutuşturan Arn Usta, onun gözlerinin içine bakar. Samuel, onun gözlerini, zihnini okur. Bir bakıma okuyucuyu da yönlendirir. “Demek istediğini anlamıştım. Yanağıma yaşlar akmaya devam ediyordu. Kurtulduğum için değildi gözyaşlarım, hayır, bir cinayet işleyecek olmanın ruh karmaşasından idi (s. 100).” Bu izahlar sebebiyle hem Arn Usta’nın bakışı, hem de Samuel’in gözyaşlarının nedeni farklı okumalara ve anlamlandırmalara kapatılmış olur. Bu tür açıklamalar okuru, belki de hızlı okumaya itmektedir. Bu durum, okunan metnin doğasından gelen ve okura sirayet eden okuma ritmini de bozar. Pascal “çok hızlı veya çok yavaş okuduğumuzda hiçbir şey anlayamayız (2020: 26).” derken buna işaret eder. Ahmet Mithat Efendi de “İnsan acul olduktan sonra âlemde hiçbir şeyin zevkini anlayamaz (...) hiçbir işte acele etmemek lâzım olduğu gibi kitap okumak emrinde büsbütün muktazi ve vaciptir (2011: 94-95).” diyerek, dolaylı bir biçimde okuru düşündürmenin, uygun bir hızla okumasını sağlamanın metnin amaçlarından biri olduğunu ifade eder.

Yunus, kaçırılan oğlu İsmail’in yaşadığını öğrenmiştir. İki Alamut fedaisi ile yolculuk yaparken akşam bir hana uğrarlar. Bozkırda gece ölüm anlamına gelmektedir. Bu açıdan tek güvenli yerler hanlardır. Bundan sonra hanların neden güvenli olduğunun açıklanması, okurun otonom/özerk olma, bağımsız düşünme becerisini hiçe saymak olur. Handaki herkes silahlarını hancıya teslim etmiştir ama yalnızca bir adam belinde hançer taşımaktadır. Bununla ilgili olarak Yunus’un “Belli ki Çekikgöz yasavullarından biriydi ve emrindeki heyet de Hülaga yahut Baycu gibi Moğol başbuğlarının mumdan heykellerini yapan sanatkârlardı (s. 105).” demesi, dilsel göstergenin (belde taşınan hançer) anlamını ve yorumlanma sıklığını ortadan kaldırır. Benzer şekilde Çekikgöz’ün Moğol yöneticilerinin mumdan heykellerini egemen oldukları yerlere koymaları üzerine Yunus’un “Askerlerinin cesaretini artırıyor, kendilerini gözetleyen birbirlerinin daima olageldiği hissini yaymak istiyorlardı (s. 105).” deyişi yine okurun dil dışındaki göstergeleri okuma yeteneğini göz ardı eden, sınırlayıcı bir işlev yüklenir.

Yunus, parası ancak çıktığı için atlarla birlikte ahırda kalır. Gece aşağıya çuval atılmış gibi bir ses duyar. Sabah olduğunda belinde hançer olan adamın başı, incir ağacına kılıçla mihlanmış durmaktadır.

Kimse ne bir şey görmüş ne de duymuştur. Sabahleyin Yunus, tesadüfen bu olayın hikâyesini öğrenir ve anlatır (s. 105-106). Böylelikle bütün gizem ortadan kalkar. Bu sahnenin okurca yeniden yazılma, anlamın üretim imkânı da elden kaçırılmış olur. Bu noktada Calvino'nun "Yazma eylemi, bir şeyi sonradan keşfedilecek şekilde her daim gizlemektir (Aktaran: Tandoğan, 2019, s. iii)." uyarısını hatırlamamak olası değil. Barthes (2016b: 32) de yazının sadece aktarmaya değil çoğu/her zaman "kendisine emanet edilenleri saklama işlevi de yüklenmiş olduğunu" ayrıca bunu yazı tarihçileri ve arkeologların da kabul etmesi gerektiğini söyler.

Tapduk Emre'nin kapısına giden Yunus, onun kendisine baktığını görünce içinden şöyle der: "Demek benden haberdardı ve beni yönlendirmişti. Demek erik de, üzüm de, ceviz de aslında oydu..." Yine Tapduk Emre, onun başını tuttuğunda parmaklarını yüzünde gezdirir. Yunus, onun görmediğini anlar (s. 124). Bu yorumların okura bırakılması, anlamın müşterekliği gereği elzemdir. Eğer yorumlamak anlamak ve "her anlama bir yeniden doğum (Weininger, 2014: 142)" ise, okura bu hakkı tanımak gerekir.

Yunus, dergâha dağdan odun taşımaktadır. Odun kelimesiyle ilgili şu açıklama fazladandır. "Herkes ona odun diyordu; iki heceyle, od-un işte, ateş veren şey..." Kendisinin "od" a talip olduğunu açıkladığı ve diğerlerinin bu meseleye bakışıyla ilgili bölüm, zaten romanın genel yapısından anlaşılmaktadır. Yunus, dergâha odun taşıırken sırtında yağurlar çıkar. Tapduk Emre, şefkatle onun sırtını sıvazlayıp omzundaki yaralara elini sürer. "O elinin sürdüğü gecelerde omuzlarım ağrıyordu." dedikten sonra Yunus'un "eli bir tür merhem, bir tür şifa ve tımar gibi geliyordu." ifadesi fazladan bir açıklamadır (s. 134-135). Eğer ideal okur; yaratıcı, yeniden okuyan bir kişi ise (Manguel, 2017: 187-190), söz konusu açıklamaların, belirtilen niteliklerin gelişimine imkân sağlamayacağı söylenebilir.

Yunus, sekiz çelebiyle yolculuğa çıkar. Bir gece vakti, onların daha önce konakladıkları bir yerde kalırlar. Uyumak için hazırlandıkları sırada Yunus, yalnızca dört keçeyle sahip olduklarını fark eder. Bundan sonra Yunus'un "Demek yola çıktığımız sekiz kişiden dördü uyurken diğer dördü daima uyanık kalıyorlardı." demesine gerek yoktur (s. 140). Çelebilerle huzuruna çıktıkları Sultan Mesut, genellikle Farsçanın konuşulduğu sarayda Türkçe konuşurlar. Yunus, bunun üzerine "Böylece biraz daha gizlilik ve mahremiyet sağlanmış oluyordu." diyerek sözlerini noktalar (s. 145). Burada da görüldüğü gibi, kendisi de belli bir süre "Ben bilmem" zikri çeken Yunus'un anlatıcı olduğu durumlarda her şey hakkında yorum yapması, muhtemel okurun anlam ufkunu sınırlaması, söz konusu özelliğiyle çelişki yaratan bir durumdur.

Mevlâna ile görüşen Yunus, Mesnevi ile ilgili görüşünün sorulması üzerine şöyle der: "Uzun demişsiniz efendim! Ben olsam, 'Et ü kemik büründüm/ Yunus diye göründüm' derdim olur biterdi." Zaten Mevlâna da "Hımm! Arifler için uzun olan, halk için kısa sayılır, Derviş Yunus. Belki sen daha kısa söylersin, olmaz mı?" diyerek sözlerini bitirir (s. 157) Aslında burada halktan kasıt "ampirik okur"ken, ariflerden kasıt "örnek okur"dur. Ancak okurun okuma becerisi de durup dururken gelişmez. Her kitabın, sıradan okurları nitelikli bir okur hâline getirme potansiyelini de haiz olması gerekir.

Alamut fedailerinden birini konuşturmaya çalışan Arn Usta, bu işi Samuel'e tevdi eder. Yaralarına tuz basmak için onun yanına gelen Samuel, onun gözlerindeki derinlikten ürker. Samuel'in söylediği "Sanki biraz beni tehdit eder gibi, biraz da beni eskiden tanır gibi bakıyordu. Yüzünde 'Sen bu işlere göre değilsin!' edası vardı; biraz küçümseme, biraz acıma (s. 165)." Onun gözlerine bakarak Samuel'in türlü yorumlara girişmesi, okuyucuyu zaten yaşamdan bildiği mimikleri okuma zevkinden mahrum eder. Ayrıca okurun, Yunus ve fedainin bildiği aralarındaki yakınlığı, Samuel'in bilmemesinden doğan ironiyi de zayıflatır.

Samuel, Alamut fedaisine işkence edecekken ensesinde bir nefes hisseder ve gözleri perdelenir. Kendine geldiğinde elleri bir atın eyerine, ayakları da bir üzengeye bağlı vaziyettedir. Önde giden, yüzleri peçeli iki kişinin kendisine ilaç verdiklerinden şüphelenir. Bulduğu ve götürüldüğü yer hakkında bir fikri yoktur. Bu adamların da kim olduğunu ilk başta kavrayamaz ama daha sonra olanları hatırlar. Bu kişilerin, işkence etmeye hazırlandığı fedai ve arkadaşı olduğunu anlar. Fedailer, ona babasını daha önce gördüklerini söylerler. Onu “eski bir dostluk ve verilmiş bir söz adına” babasına götürdüklerini ifade ederler (s. 168-169). Okur, bunu zaten bilmektedir. Bu bilgi, İsmail’den gizlense ya da söylenmesi ertelense hem İsmail’in hem de okurun, serüvenin sonrasına ve sonuna ilişkin düşünceleri sınırlanmamış olur; okuma bir keşif, bekleme ve haz veren bir oyuna dönüşebilirdi.

Yunus, belli bir süre “Ben bilmem” zikrine devam eder. Her yere bilmezlik nazarıyla bakar. Ancak kendisinin Sitare’den Tapduk’a, oradan Allah’a giden serüvenini “muhtemelen Mecnun da Leyla’da Mevla’ya yükselirken böyle olmuştu” diyerek açıklar (s. 172-173). Bu çelişkili durum, belki Yunus’un henüz olmadığına, hamlığına işaret edebilir ancak okurun hafızasını da hesaba katmamak anlamına gelir.

Yunus, bir süre abdallarla yoldaşlık eder. Bir gece hayli yüksekte ıssız, temiz ve تنها bir mağaraya varırlar. Yunus, buraya on yıldır tavşan girmediklerini düşünür. O esnada abdallardan biri de “İşte ahretlik, on yıldır burda eğleniriz biz. Bizden gayrı içeri bir tavşan bile girmiş değildir.” deyince Yunus “Abdala malum olur” sözünü ürpererek söyler. Mırıldanarak “La havle!... Bir şaka mı bu? Cin taifesine mi rastladım ben.” der (s. 189). Bu sahne, belki Yunus’un manevi irtifasını ama bundan habersiz oluşunu gösterir ancak anlatıcının bu tür klişeleri aktarmak için böyle bir epizodu kullanması ve hiçbir fırsatı kaçırmamasını da akla getirir.

İki abdalın mağarada onu vesile kılarak duayla yemeği Allah’tan istemeleri üzerine, önlerinde mükellef bir sofraya peyda olur. Yunus, onlar kimi vesile kalmışsa onun adına Allah’a yakarır. Bu sefer sofraya daha bereketlidir. Sonra öğrenir ki onlar “Tapduk Emre’nin kapısında yıllar yılı odun taşıyan Yunus hürmetine” diye dua etmişlerdir. Bu sayede kendilerine her gün nimet geldiğini söylerler (s. 195-196). Bu durum üzerine Yunus’un aklından geçen düşünceleri açıkça ortaya koymak yerinde bir tavır değildir. Bu çıkarımları ve yorumları okurun yapması daha makul olurdu. Anlatıcının, okuru yavaşlatmak ve düşündürmek adına, hiçbir fırsatı kaçırmaması gerekir. Bu ise ancak susmakla mümkün olur.

Yunus, dağdan odun getirip indirdiğinde orada bulunanlar birer ikişer kaçar. O, neden böyle yaptıklarını anlamamıştır ancak orada bulunanlar, odunlara ip yerine yılan doladığından söz ederler. Bu, onlara göre keramet satmaktır. Yunus ise dağda odun toplarken “Ah bir urganım olsa!” diye içinden geçirmiştir. Hemen yanı başında urgan buluvermiştir. “Onun bir yılan olacağını bilemezdim. Şeyhimin eşliğinde edebimi terk etmek ister miydim hiç?” der (s. 208). Bu açıklamalar fazladandır. Tasavvufta keramet gösterme derdine düşmek, edebi terk etmek olarak kabul edilir. Yunus, manevi mertebeleri yükseldiğinin farkında değildir ama okur, bunu bilir. Yunus’un şaşkınlığı, bunu ifade eden bir söz, bazen bir mimikle çok daha etkili bir biçimde ortaya konulabilirdi.

Yunus, uzun bir ayrılıktan sonra Tapduk Emre’nin dergâhına geri döner. Ancak eli boş geldiği, itaatte kusur ettiği için Aytoldu Derviş ve Ana Bacı onu ayıplar. “Oysa o gün hangi çiçeğe el attıysam onu zikir ve tespih ederken bulmuş, onların tespihini bölmek için koparmaya kıyamamıştım” der, içinden. Bunu sadece Tapduk Sultan anlamıştır. “O hâl diline sahipti ve sultanım ile ilk o gün, arada kelimeler olmadan konuşmuştuk”. Bundan sonra gönül diliyle konuşmaya devam ederler (s. 226-227). Bu

sahneler, Yunus’un manevi yükselişine işaret eder ancak ruhların kurduğu bu sözsüz iletişim, zaten ampirik ya da ortalama okurun bildiği bir husustur. Dolayısıyla izahtan vareste bir durumdur.

Niyazabad’da iki yıl kalan Yunus, Avşar Baba’nın halifesi Zahir Baba ile fırsat buldukça sohbet eder. Bir gün Zahir Baba, dertleşmek ister. Yunus, söze girer: “Bu kardeşiniz nice masallar, hikâyeler bilir, nice sırlara vakıftır. Amma duyarsa söylemez, bilirse unuttur!

Sır ha?!

Sır sultanım!.. Söylenirse unutulmuş sır. Daha evvel ‘Bilmem!’ zikri çekmişliğim bu yüzdendir.” Bunun üzerine Zahir Baba, ona üç gece bir Çerkez masalı anlatır. Masal diye anlattığı sır, aslında içini kemiren kederin, sır dediği şeyin ta kendisidir. Masalın dilinden Yunus, sırrın çözüldüğünü Zahir Baba’nın manevi olarak hafadan ahfaya geçtiğini, hayatının sona yaklaştığını anlar (s. 261-262). Masalı yorumlama zevki ya da birçok okurun imkân bulamayacağı deneyimi hayal etmek olanağı, böylece elinden alınmış olur.

Samuel’in çetesinden, evlenmeyi düşündüğü Sabine ile Karanfil Beşe birlikte kaçarlar. Kaçarken onlara iki kin ve intikam bırakırlar: Bunlardan birincisi hazinenin değerli parçalarını yanlarında götürmeleri diğeri ise Gökişık’ı yaralamalarıdır. (s. 273) Bu iki kinin ne olduğunun söylenmemesi, daha yerinde bir tavır olurdu.

Bursa’ya Geyikli Baba’nın yanına uğrayan Yunus ile şeyh, hâl diliyle konuşurlar. Onların bu konuşmalarına sadece Turakçın muttali olur. Diğerleri için hayat kendi mecrasında akmaktadır. “Geyikli kardeşimin susarak anlattığı sırları duymuyorlar, dilsiz ve lisansız konuşulan yüksek hakikatlerden haberdar olmuyorlardı. Sır layık olmayana ifşa olunmaz, nadanlara emanet edilemezdi (s. 289).” Sessizliğin/sükutun dilin ve anlamın bir biçimi olduğunu vurgulayan bu ifadeler, aslında apophasise⁸ ya da suskun sözün o çelişkili yapısına da örnek gösterilebilir. Sır, üzerine konuşulmaması gereken şeydir ancak anlatıcı Yunus, bunu belirtmek için de olsa okura sırdan söz eder. Aslında üzerine konuşulamayan/konuşulmaması gereken konusunda susmak en doğru tavidir.⁹ Geyikli Sultan ile Tapduk Sultan ve Şeyh-i San’an’ın kabirlerinde dua ederlerken bu ikisi arasında biten defne ağacından bir yaprak düşer. Bu konuda Geyikli Baba’ya, Yunus onun şifa olduğuna dair tembihatta bulunur. Kendisi de onun suyuyla gözlerini yıkasa şifa bulacağını bilir ama sadece avucunda kalan tozlarını gözüne sürmekle yetinir. “O günden sonra gözüm hiç ağrımadı.” der (s. 296). Altmış üç yaş motifi burada da karşımıza çıkar. Ancak bu kez, durum sezdirmeyle yetinilir.

Yunus, yanında Turakçın olduğu hâlde Samuel ve çetesi ile karşılaşır. Samuel çete üyelerine “Nihaan!” emrini verir. “Bu kelime, çete üyelerine ‘Gizlenin!’ demektir ve her biri o anda görünmez oldular (s.307).” Böyle bir durumda söylenen sözün ne anlama geldiği, okurun gerçek hayattan aşına olduğu bir durumdur. Ya da bağlamdan çıkarılabilir. Dolayısıyla böyle bir açıklama fazladandır. Bu yaklaşım, sözcüğün anlamını bilmeyen bir okurun söz varlığını genişletme imkânını kısmen de olsa olumsuz yönde etkiler.

Molla Kasım adını taşıyan ilk ve son bölümde anlatıcı da olan Molla Kasım, kitabın telif sebebini ortaya koyar. Bir bakıma bütün kitap, bilmeden Yunus’un iki bin kadar şiirini yakması ya da suya atmasının özrüdür. Böylelikle bağışlanmayı ummaktadır. “Okurken bütün çabamın, yok ettiğim şiirler yerine onun

⁸ Bir şeyden bahsetmeyeceğini söyleyerek o konuya dikkati çekme.

⁹ “Üzerine konuşulamayan konusunda susmalı (Wittgenstein, 2003: 171).”

hayat hikâyesini var etmek olduğunu anlamışsınızdır” der. Ancak Molla Kasım, okurun anlaması gereken süreyi ve sessizliği ona tanımamıştır. Bu bilgiyi zaten romanın ilk bölümünde açıkça söylemiştir. Sonra Samuel’in, onun oğlu İsmail olduğunu belirtir. Okur, bunları zaten öğrenmiştir. Bu açıklamalar fazladandır. Molla Kasım adlı ilk bölümde “mekânın ruhaniyeti var gibi geldi” ifadesinin yarattığı belirsizlik, son bölümde orada yatanların kimlikleri açıklanarak tamamen ortadan kaldırılır. “Turakçın Baba’nın türbesi yanındaki erenlerin (!) bu üçü olduğunu ben kimseye söylemeyeceğim. Yoksa kim ermişler niyetine bir eşkıyanın kabrine Fatıha okur ki (s. 315-316)!?..” diyerek açıklama yapmak, zaten belirli bir anlamı dayatmaktır. Bir bakıma belirsizliğin davetkâr ve özgürleştirici teklifini reddetmektir.

İsmail babasıyla ilgili bütün önemli bilgileri Molla Kasım’a anlatır. O, “Hem Sarıcağaz’da hem Karaman’da zaviyesi var iken neden burada sizin yanınızda değil de Sarıcağaz’da öldü (s. 318)?” diye sorunca, İsmail “Annemin aziz hatırasına saygısından!” diye cevap verir. Zaten Yunus’un Sitare’yi ne kadar sevdiğini okur bizatihi bilmektedir. Üstelik bu bilgi, daha önce birkaç kez de Yunus’un dilinden aktarılmıştır. Ayrıca sebebini açıkça belirtilmesiyle olası yorumlar da romandan dışlanmıştır.

Yunus Emre’ye huzuruna gelen dervişlerden biri, gayet edepli bir biçimde şiirlerinin kim için söylendiğini ve kaç adet olduğunu sorar. O, “Sevgili için söylenmiş sözlerdir, Sevgiliye hediyedir.” biçiminde cevap verir. Ancak şiirlerinin niteliğiyle ilgili açıklamaları fazladandır. Ayrıca dervişin, şiirlerinin kaç adet olduğuna ilişkin sorusunu “Sevgiliye gidecek hediye saymak yakışık almaz, öyle değil mi?” diyerek cevaplar. Molla Kasım, bunu duyar ancak dervişlerden yedi tanesinin birbirlerinden habersiz kübbelerinin içinde çektikleri tespihlerinin iplerini kopardıklarını çok sonradan öğrendiğini aktarır (s. 320). Bu örnekte de olduğu gibi, metinde birçok yerde, anlamın üretimi açısından bakıldığında okurun varlığı neredeyse önemsenmez. Birçok sahnede anlam boşlukları bırakılmaz, açıklamalarla metnin nefes alıp vermesinin de önüne geçilir. “Sessiz söz kesin anlamı olmayan, oysa anlam bakımından zengin-dil-şey (Merleau- Ponty, 2015: 318)” ise, yazının ideali olmalıdır.

Sonuç

İskender Pala’nın *Od/Bizim Yunus* romanı, kurgusal açıdan başarılı bir eserdir. Ancak anlatma sanatının temel ilkesi olan, bir bakıma okuma arzusunun sürekliliğini sağlayan ve anlamın müşterek bir inşa olduğu düşüncesini temin eden susma/sessizlik bakımından istenen nitelikleri haiz değildir. Metinde, anlatının susma/sessizlik ilkesi ihlal edilmiştir.

Romanda sürekli açıklamalar yapılması, metni bir bakıma gürültüye boğmakta, bu durum, okurun derin düşünmesinin önüne geçmektedir. Ayrıca yazarın ya da anlatıcının otoritesi metni o kadar doldurmaktadır ki okurun doğumu, doğsa bile nefes alması mümkün gözükmemektedir. Olası anlamları sınırlayan bu mütehakkim tavır, okurun demokratik bir bilinç kazanmasına, farklı anlamların da ihtimal dâhilinde olabileceği düşüncesine ulaşmasına engel olmaktadır. Bu olumsuzluk Wallace Stevens’in dediği gibi “okurun kitabın kendisi olmasına ve bilinçli varlığına dönüşmesine (Bloom, 2021: 9)” de set çeker. Ayrıca Proust’un dikkat çektiği, okurun kendini okuması (Botton, 2010: 28) ve inşa ya da icat etmesi imkânı da birtakım yorumların dayatılmasıyla elinden alınmaktadır.

Od/Bizim Yunus romanında Nabokov’un yazardaki öğretmen dediği tavrı örnekleyen bir yazar/anlatıcı, genel olarak hikâye anlatmanın kadim nitelikleriyle bağdaşmayan bir anlatım tarzını benimsemiştir. Ayrıca anlamın, bir okuma eyleminin sonucunda oluştuğu göz ardı edilmiştir. Zaten anlam verili değildir, üretilir/inşa edilir. Ancak bunun gerçekleşmesi okurun, okumadan zevk alması ve bir iç görü edinmesi adına, onun metni okuma isteğini diri tutmakla mümkündür. Bunun için de metinde sessizliği

çoğaltmak, susma biçimlerinden faydalanmak gerekir. Belki de yazara düşen dilinin döndüğü kadar susmak (Göçer, 2015: 8) ya da Kierkegaard’ın dikkat çektiği gibi bir sessizlik katharsisidir (Breton, 2020: 9).

Kaynakça

- Adorno, T. (2012). *Minima Moralia* (çev. Orhan Koçak-Ahmet Doğukan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ahmet Mithat (2011). *Beliyat-ı Mudhike ve Karı Koca Masah* (haz. Nüket Esen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Azizüddin Nesefî (1990). *Tasavvufta İnsan Meselesi* (Türkçesi. Mehmet Kanar). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Barthes, R. (2016a). *S/Z* (Türkçesi: Sündüz Öztürk Kasar). İstanbul: Sel Yayınları.
- Barthes, R. (2016b). *Yazı Üzerine Çeşitlemeler/Metnin Hazrı* (Türkçesi: Şule Demirkol). İstanbul: YKY.
- Baudelaire, C. (1992). *Selected Writings on Art and Literature* (P. Charvet). Penguin Classics.
- Bauer, T. (2021a). *Müphemlik ve İslâm/Farklı Bir İslâm Tarihi Okuması* (çev.Tanıl Bora). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bauer, T. (2021b). *Dünyanın Tekdüzeleşmesi/Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine* (çev. Mücahid Kaya). İstanbul: Albaraka Yayıncılık.
- Bauman, Z.(2003). *Modernlik ve Müphemlik* (çev.İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Benjamin, W. (2006). *Son Bakışta Aşk* (Sunuş ve haz. Nurdan Gürbilek). İstanbul: Metis Yayınları.
- Benjamin, W. (2016). *Parıltılar* (Türkçesi: Yılmaz Öner). İstanbul: Belge Yayınları.
- Bloom, H. (2021). *Nasıl ve Neden Okumalıyız?* (çev.Ahmet Ölmez). İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Botton, A.(2010). *Proust Yaşamınızı Nasıl Değiştirebilir?* (Türkçesi: Banu Tellioglu). İstanbul: Sel Yayınları.
- Breton, D. L.(2021). *Sessizlik Üzerine* (Türkçesi: Zeynep Turan). İstanbul: Sel Yayınları.
- Brod, M. (2000). *Kafka’da İnanç ve Umutsuzluk* (Türkçesi: Kâmuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Brook, P. (2004). *Açık Kapı/Oyunculuk ve Tiyatro Sanatı Üzerine Düşünceler* (çev. Metin Balay). İstanbul: YKY.
- Chul Han, B. (2018). *Güzel Kurtarma* (çev.Kadir Filiz). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Chul Han, B. (2017). *Şeffaflık Toplum* (çev.Haluk Barışcan). İstanbul: Metis Yayınları
- Corbin, A. (2021). *Sessizliğin Tarihi/Rönesans’tan Günümüze* (Türkçesi: Işık Gören). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Eco, U. (2016b). *Açık Yapıt* (çev.Tolga Esmer). İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (2016b). *Edebiyata Dair* (çev.Betül Parlak). İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (2017). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (çev.kemal Atakay). İstanbul: Can Yayınları.
- Efendime Söyleyeyim/Hasan Ali Toptaş Kitabı* (2010). (haz. Mesut Varlık). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Emerson, R. W (2013). *İnsanın Görkemi* (çev. F. Cihan Dansuk-Pınar Öztamur). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Goytisolo, J. (1992). *Yeryüzünde Bir Sürgün* (haz. ve çev.Neyire Gül Işık). İstanbul: Metis Yayınları.
- Göçer, A. (2015). *Sükût Sûretinde Şerhi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Hassan, I. (2019). *Orpheus’un Parçalanışı/Postmodern Bir Edebiyata Doğru* (Türkçesi: Emel Aras). Ankara: Hece Yayınları.
- Hücvirî (2010). *Keşfu’l Mahcûb/Hakikat Bilgisi* (haz. Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları.

- İllich, İ.-Barry Sanders (2015). *ABC/Akln Modernleşmesi* (çev.İsmail avcı-Ümit Şahin). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Kılıto, A.(2021). *Araplar ve Hikâye Anlatma Sanatı* (Türkçesi: Su Baloğlu). İstanbul:Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Manguel, A.(2017). *Okumalar Okuması* (çev.Sevin Okyay). İstanbul: YKY.
- Merleau-Ponty, M. (2015). *Algının Fenomenolojisi/Göz ve Tin/Görünür ve Görünmez*. (Yazan ve yayıma hazırlayan: Emre Şan). Ankara: Say Yayınları.
- Nabokov, V.(2015). *Edebiyat Dersleri* (çev.Ayşe L. Batur-Fatih Özgüven). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Necatigil, B. (2009). *Şiirler* (haz. Ali Tanyeri-Hilmi Yavuz). İstanbul: YKY.
- Necmüddin Kübra (1996). *Usûlü Aşere, Risâle İle'l- Hâim Fevâihu'l-Cemâl Tasavvufî Hayat* (haz. Mustafa Kara). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Pascal, B. (2020). *Düşünceler*. (çev.Devrim Çetinkasap). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ranciere, J. (2011). *Suskun Söz* (çev.Ayşe Deniz Temiz). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Sontag, S.(1998). *Sanatçı: Örnek bir Çilekeş* (çev.Yurdanur Salman- Müge Gürsoy Sökmen). İstanbul: Metis Yayınları.
- Tandoğan, Ç. (2019). *Italo Calvino Eserlerinde Oulipo Etkisi*. Yayınlanmamış YL Tezi. Ankara:Ankara Üniversitesi.
- Timurtaş, F. K. (1972). *Yunus Emre Dîvanı*. Tercüman 1001 Temel Eser.
- Toptaş, H.A. (2009a). *Harfler ve Notalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Toptaş, H.A. (2009b). *Uykuların Doğusu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Toptaş, H.A. (2014). *Başlarken Yalnızsın Bitirdiğinde Daha da Yalnız*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weininger, O. (2014). *Söz Kalıntıları/Düşünsel Bir Mayın Tarlasından Yaşantı Özetleri* (haz.ve çev. Abdölbaki Güçlü). Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Wittgenstein, L. (1999).*Yan Değiniler* (Türkçesi: Oruç Aruoba). İstanbul: Altıkkırbeş Yayınları.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus/Logico-Philosophicus* (çev.Oruç Aruoba). İstanbul: YKY
- Wittgenstein, L. 2017). *Kesinlik Üstüne+Kültür ve Değer* (çev.Doğan Şahiner). İstanbul: Metis Yayınları.
- Wood, J. (2018). *Hayatın En Yakın Benzeri* (çev.Ülker İnce). İstanbul: Can Yayınları.
- Yaman, E. (2016). *Susma Sanatı*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Yusufi-yi Erzincani (2020). *Sükût Sanatı/Hâmuş-nâme* (çev.ve haz. Turgay Şafak). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

20. Uzam ve değerbilim

Kaan TANYERİ¹

APA: Tanyeri, K. (2022). Uzam ve Değerbilim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 301-312. DOI: 10.29000/rumelide.1164165.

Öz

Bu çalışmanın konusu, uzamın dikey boyutu olan yukarı/aşağı karşıtlığının değerbilim açısından neler sunduğunun ortaya konmasıdır. Uzam, aralıksız bir şekilde insanları kuşatır ve insanlar tarafından çeşitli şekillerde kodlanır. Bu kodlamalardan biri toplumsal kodlamadır. Toplumsal kodlamalar, insanların bir bütün olarak şeylere anlam ve değer atfetme sürecidir. Uzam, toplumsal kodlamaların önemli parçalarındandır. İnsanlar, bilinçli ya da bilinçsiz olarak daima bir uzamla çevrelenmiştir. Kuşatıcı bir öge olan uzam, insanların yaşamında ve bilişsel süreçlerinde yalnızca bir dekor değil; bunun ötesinde anlamsal, işlevsel ve değerbilimsel açıdan önemli bir öğedir. Uzamın insanlarla olan girişik ilişkisi, zaman içinde insanların uzama birtakım değerler atfetmesine zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada metaforik ve fenomenolojik incelemelerin verileri kapsamında insanların, uzamın dikey karşıtlığını değerbilim açısından nasıl yapılandığı sorgulanmıştır. Bunun için iki teoriden yararlanılmıştır: Birincisi, George Lakoff ve Mark Johnson'un ortaya attığı ve geleneksel metafor anlayışına aykırı bir yaklaşım olarak görülen kavramsal metafor teorisidir. Diğeri ise Gaston Bachelard'ın uzam-çözümleme olarak nitelediği ve uzamı incelerken yararlandığı fenomenolojidir. Kavramsal metafor teorisinin saptamalarına göre insanlar, genellikle uzamsal açıdan “yukarı”yı olumlarken “aşağı”yı olumsuzlamıştır. Diğer bir deyişle “yukarı” esenlikliken “aşağı” esenliksizdir. Bachelard'ın görüşlerine göre evin çatı katı (yukarı) esenlikliken mahzeni (aşağı) esenliksizdir yani bu kapsamda yukarı/aşağı karşıtlığı, kavramsal metafor teorisinin ve fenomenolojinin örtüştüğü bir değerbilimsel alan oluşturur. Genel bir sonuç olarak denebilir ki uzamın dikey karşıtlığı olan yukarı/aşağı karşıtlığı, esenlikli/esenliksiz karşıtlığıyla güçlü bir ilişkiye sahiptir. İnsanlar; “yukarı”ya esenlikli, “aşağı”ya ise esenliksiz değerler verme eğilimindedir. Yapılan incelemeler; sözlükbilimin yanı sıra Türk şiirinden örneklerle desteklenmiş, söz konusu değerbilimsel eğilimlerin geçerliliği söylemsel ve yazınsal örnekler üzerinde de ortaya konmuştur. Bu çalışmanın kolektif bilinçdışı ve arketip incelemelerine bir perspektif sunacağı, yazınsal çözümlenmelerin bu incelemelerin verilerinden yararlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: uzam, değerbilim, kavramsal metafor teorisi, fenomenoloji

Space and axiology

Abstract

The subject of this study is to reveal what the vertical dimension of space, the up/down opposition, offers in terms of axiology. While space incessantly encompasses people, people code spaces. One of the codings is social coding. Social coding is a process of people's giving a sense, or value as a whole. Space is one of the most critical elements of this social coding. People are always surrounded by a space, consciously or unconsciously. Space as an encompassing element is not just a decoration in people's lives and cognitive processes, it is also an important element in terms of semantics, function

¹ Dr. MEB (İzmir, Türkiye), katanyeri91@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3549-5424 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164165]

and axiology. The complex relationship of space with people has provided a basis for people to attribute some values to space over time. In this study, it was questioned how people structure the vertical opposition of space in terms of axiology within the scope of metaphoric and phenomenological studies. Two theories have been used for this: The first is the conceptual metaphor theory, which was put forward by George Lakoff and Mark Johnson and is seen as an approach contrary to the traditional understanding of metaphor. The other is phenomenology, which Gaston Bachelard describes as space-analysis and makes use of while examining space. According to the determinations of the conceptual metaphor theory, people generally affirmed up spatially while negating down. In other words, while up is euphoria, down is dysphoria. According to Bachelard's views, the attic (above) of the house is euphoria, while the cellar (down) is dysphoria. In this context, the up/down opposition creates an axiological field where conceptual metaphor theory and phenomenology overlap. As a general conclusion, it can be said that the vertical opposition of space, up/down opposition, is in a strong correlation with the opposition euphoria/dysphoria. People tend to give euphoric values up and dysphoric values down. The analyzes were supported with examples from Turkish poetry as well as lexicology. The validity of the aforementioned axiological tendencies has also been demonstrated on literary and discursive examples. It is thought that this study will provide a perspective on collective unconsciousness and archetypal studies, and literary analyzes can benefit from the data of these studies.

Keywords: space, axiology, conceptual metaphor theory, phenomenology

Giriş

Bu çalışma, uzamın dikey boyutu olan yukarı/aşağı karşıtlığının değerbilimsel açıdan durumlarını konu edinir. Uzam ve insanın ilişkisi, kopmaz bağlara sahiptir. İnsan, var olduğu günden var olacağı son güne kadar daima bir uzamın yani mekânın içindedir. Bu uzam, kendi içinde pek çok yapı barındırır. Uzamsal yapılar; yukarı/aşağı, içeri/dışarı, çevreleyen/çevrelenen, açık/kapalı gibi karşıtlıklarla oluşur. Her karşıtlığın, insanların yaşamındaki değerbilimsel durumu ayrıdır. İnsanlar, gerek toplumsal gerek bireysel olarak yaşadıklarına yani deneyimlerine dayanarak söz konusu değerbilimsel durumları belirlemiş ve bu durumları dilsel, kültürel ya da bireysel olarak kodlamıştır. Ducrot ve Todorov'un (1972) bahsettiği üç kodlama türünden biri olan "kültürel kodlama"² burada belli bir kültüre özgü olarak değil; hemen hemen tüm kültürlerin kesişiminde bulunan ortak bir kodlama türü, diğer bir ifadeyle toplumsal kodlama anlamıyla kullanıyoruz. Buna göre uzamlar, insan için anlam ve değerlere sahiptir. Bu anlam ve değerler, nesnelere içkin değildir. İnsanlar; anlam ve değerleri (burada esenlikli/esenliksiz) nesnelere atfederek onları dile, bireysel ya da toplumsal hafızaya kodlayabilir. Çalışma boyunca bu kodlama süreci takip edilmiş, "Uzamın dikey boyutu olan yukarı ve aşağı, toplumsal olarak nasıl kodlanmıştır? Bu kodlama süreci, hangi deneyimlere dayanıyor olabilir?" soruları üzerinde durularak bu sorulara değerbilimsel açıdan yanıtlar aranmıştır.

İnceleme sürecinde iki teoriden yararlanılmıştır: Bunlardan ilki, George Lakoff ve Mark Johnson'un ortaya attığı kavramsal metafor teorisidir (İng. *conceptual metaphor theory*). Lakoff ve Johnson'un yazmış oldukları *Metaphors we live by* (1980) adlı kitapta alanyazına sunulan kavramsal metafor teorisi, Antik Yunan'dan bu yana geleneksel bir şekilde kullanımda olan metafor kabulünü değiştirmiştir. Geleneksel anlayışa göre metafor, bir söz sanatı olarak dilsel boyuta yani gösteren/anlatım düzlemine ait bir retorik ögesidir. Ancak Lakoff ve Johnson'un öncülüğünü yaptığı

² Bu konuya Rıza Filizok, *Anlam Analizine Giriş* (2001, s. 103) kitabında değinir.

kavramsal metafor teorisine göre metafor; dilsellikten ziyade düşünsellikte konumlanan, bu yönüyle kavramları ve değerbilimsel durumları biçimlendiren bir yapıdır.

Çalışmada yararlanılan bir diğer teori ise fenomenolojidir. Fenomenolojinin öncü isimlerinden biri Edmund Husserl olmasına karşın Gaston Bachelard'ın adı bu çalışmada anılmıştır. 1957 yılında yazdığı ve Türkçeye *Mekânın Poetikası* (1996) olarak çevrilen kitapta Bachelard, uzamı imgelemden yola çıkarak fenomenolojik bir çözümlmeye tabi tutar. Çözümlemesine *imgelem çözümlemesi*, *mekân çözümlemesi* gibi çeşitli adlar verir. Adların çeşitliliğine karşın Bachelard'ın fenomenolojiyi esas aldığı, uzama ilişkin mevcut anlamsal ve değerbilimsel atıfların genelgeçer olduğu yönünde bir amaç güttüğü söylenebilir. Fenomenoloji, temelde bir anlam sorgulaması yapar. Buna göre anlamın nerede olduğu sorusu esastır. Fenomenolojiye göre anlam şeylere değil, insanların zihnine içkindir. Dolayısıyla şeyler kendiliğinden insana anlam sunmaz; insan, birtakım deneyimler sonucunda şeylere anlam atfeder. Anlamın olduğu yerde değerbilim de vardır. Anlam atfediliyorsa bir değer de atfediliyordur. İnsanların, uzamı dikey boyutta ele aldığına ona kaçınılmaz olarak birtakım anlam ve değerler atfedeceği kabulünden hareketle bu atıfların değerbilimsel durumunun ne olduğu bilgisine ulaşmak çalışma boyunca amaçlanır.

Araştırmalarımıza göre uzamın dikey boyutu, toplumsal bir kodlama³ olarak esenlikli ve/veya eseniksiz değerbilimsel durumlarıyla öne çıkar. Genel olarak “yukarı” esenlikli, “aşağı” ise eseniksiz bir şekilde kodlanır. Kodlamanın temelinde deneyimler vardır. İlk deneyimler arketiptir. Arketiplerin saptanması, söz konusu değerbilimsel durumların nedenini sunacaktır. Kavramsal metafor teorisi ve fenomenoloji de deneyimleri dikkate alır. Deneyimler; insanların tarih boyunca fiziki, kültürel, bilişsel ya da duyuşsal olarak yinelediği durum ve devinimlerdir. Bu durum ve devinimler; kültürden kültüre değişebildiği gibi değişmeyerek evrensel bir şekilde insan zihnine, dolayısıyla düşünceye, kavramlara kodlanabilir. Deneyimlerin kodlama süreci belli bir noktada tamamlanır ve bu ilk deneyimler arketipe döner. Bu açıdan çalışmanın, kolektif bilinçdışı ve arketip incelemelerine bir perspektif sunacağı, yazınsal çözümlmelerin bu incelemelerin verilerinden yararlanabileceği düşünülmektedir.

Çalışma giriş ve sonuç dışında dört bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde “uzam”, ikinci bölümde “kavramsal metafor teorisi”, üçüncü bölümde “fenomenoloji” anlatılmıştır. Bu bölümler; kuramsal art alanı oluşturan, ilgili konuların çalışmanın konusu ve amacı dâhilinde bilgilerini sunan bölümlerdir. Dördüncü bölümde ise günlük söylemlerden ve bir şiirden örnekle uzamın değerbilimsel yapısını inceleyen uygulamaya yer verilmiştir.

1. Uzam

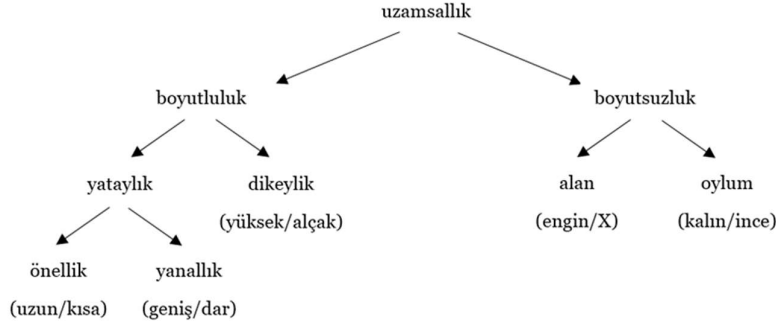
İnsanlar, daima bir “yer”de yaşar. Bu yer uzamdır (İng. *space*). Diğer canlılarda olduğu gibi insanların yaşadığı yerler; insanların yaşamda kalmasını sağlar, onları yaşamın fiziksel olumsuzlarından korur. İnsanlar; bu yerlerde yaşarken duyuşsal, bilişsel ve fiziksel deneyimler geçirir: sevinir, üzülür, öfkelenir, şaşırır, heyecanlanır; düşünür, öğrenir, unuttur; oturur, yatar, kalkar, düşer, yaralanır, dinlenir... Duyuşsal, bilişsel ve fiziksel alanları içeren deneyimler; insanların yaşadığı yere anlam ve değer atfetmesine zemin hazırlar. Sözelimi iğneden korkan bir çocuk, hastaneyi görünce korkup ağlar ancak hamile ve bebeğine bir an önce kavuşmak isteyen kadın, hastaneyi görünce ümitlenip mutlu olur. Orhan Veli Kanık'ın “Yalnızlık” (2006, s. 122) ya da “İçerde” şiirlerinde (2006, s. 124) görülebileceği gibi yalnızlık çeken insan, evini sevmeyebilir ve çeşitli bahanelerle evinden uzaklaşabilir ya da tam tersi,

³ Uzamın bireysel olarak da kodlanabileceğini ve bu kodlamayla genele aykırı olarak çok farklı anlam ve değerbilimsel durumların uzama atfedilebileceğini vurgulamak önemlidir. Bu çalışmada yalnızca “toplumsal kodlama” ele alınmıştır.

insan, âşık olduğu kişiyle evinden çıkmak istemeyip evinde daha çok zaman geçirmek de isteyebilir. Uzama ilişkin bu tür örneklerde temel ölçüt, uzama atfedilen değerdir. Bu değerler, değerbilimsel durumları oluşturur. Uzam; insanlar için olumlu, olumsuz, olumlu-olumsuz ve ne olumlu ne olumsuz gibi kipliklerle donanabilir. Bunun temel nedeni deneyimlerdir. Uzam, insanları barındırdığı gibi deneyimleri de kaçınılmaz olarak barındırır.

İnsan, her zaman bir uzamdadır. Oda, ev, apartman, site, semt, şehir, ülke, dünya ve hatta evren insanın uzamları arasındadır. Uzamdan tümüyle ayrılmak olası değildir. Bir uzamdan ayrılan insan, doğrudan bir başka uzama geçer. Sözgelimi odasından çıkan biri, bir başka odaya ya da koridora; evinden çıkan biri, bir sokağa ya da caddeye çıkarak uzam değiştirir. Bir şehirden başka bir yere yolculuk yapan insan, önce şehir dışı uzamıyla kuşatılacak, ardından ulaştığı ilçe ya da şehir tarafından yeni bir kuşatım sürecine girecektir. İnsanın uzamsızlığı düşünülemez. Dolayısıyla uzam; insanların asla kaçamayacağı, ayrılamayacağı, bağlarını koparamayacağı kuşatıcı bir ögedir. Uzam, aynı zamanda kuşatılan da olabilir. Bir oda insanı kuşatırken aynı oda, bir ev tarafından; ev, apartman tarafından; apartman, bulunduğu semt tarafından kuşatılır. Denebilir ki en geniş kuşatan ve asla kuşatılmayan uzam evrendir. Evren, en genel uzamdır ve bu genel uzam, yaşadığımız odalara kadar indirgenebilir.

Oldukça geniş ve katmanlı niteliğe sahip olan uzamın bir yapısı olduğu anlaşılmaktadır. Greimas ve Courtés (1982, s. 305) uzamın yapılanmış bir nesne; Louis Hébert (2022, s. 56) ise uzamın fiziksel, göstergesel ve bilişsel bir yapı olduğundan söz eder. Uzam bir yapı olduğuna göre bu yapının, kendi içsel ilkelerinden dolayı bazı ilişkileri sağlaması kaçınılmazdır. Yapının⁴ bu içsel ilişkilerinden biri karşıtlıktır (İng. *opposition*). Karşıtlık; yapıların, anlamların ve değerbilimsel durumların üretilebilmesi için şarttır. Karşılaştırmalı ilişkilerden biri olan karşıtlık, uzamı çeşitli zıtlıklarla (İng. *contrariety*)⁵ bölümleyebilir. Örneğin Greimas (1983, s. 36), uzamı birtakım anlambirinciklerle ele alıp karşıtlığa dayalı bir sınıflandırma ortaya koyar:



1.Tablo: Uzamsallık Tipolojisi

Greimas'ın tipolojisine göre öne çıkan karşıtlıklardan biri dikeylik başlığı altındaki yüksek/alçak⁶ karşıtlığıdır. Bu karşıtlık, çalışma kapsamında yukarı/aşağı olarak güncellenmiştir. Yukarı/aşağı

⁴ Yapının ve öğelerinin ne olduğu, yapının hangi temeller üzerinde oluştuğu konusunda daha fazla bilgi için bkz. (Hébert, 2020, ss. 3-18).

⁵ Türkçede "karşıtlık" ve "zıtlık" sözcükleri anlamdaş olmasına karşın göstergebilim terimi olarak bu sözcüklerin anlamları farklıdır. Buna göre karşıtlık (İng. *opposition*) iki alt başlıktan oluşur: Birincisi zıtlık (İng. *contrariety*), ikincisi ise çelişkiliktir (İng. *contradiction*). Yaşam/ölüm bir zıtlık sunarken yaşam/yaşam-değil bir çelişkilik sunmaktadır. Ancak her ikisi de bir karşıtlıktır. Daha fazla bilgi için bkz. (Hébert, 2020, ss. 3-19)

⁶ Karşıtlıklar, çalışma boyunca eğik çizgiyle (/) gösterilmiştir.

karşıtlığı, uzamın yüksekliğiyle ilgilidir. Daha yüksekte olan “yukarı”, daha alçakta olan “aşağı”dır. Bu karşıtlık, göreceli ve iki konumsal noktanın birbirine göre değerlendirilmesi gereken bir durumdur.

“Yukarı” ve “aşağı”nın değerbilimsel durumlarını belirleyen deneyimlerdir. Deneyimler, insanların gerek bireysel gerek toplumsal olarak yaşadığı; ona ilişkin birtakım duyuşsal, bilişsel ve fiziksel tepkiler geliştirdiği; bu tepkilerini dilsel, toplumsal, kültürel ya da bireysel olarak kodladığı⁷ tecrübe durumları ve/veya edimleridir. Toplumsal bir kodlama olarak uzam da sözü edilen deneyimlerden kökenlenir. Öyleyse kolektif bir bilincin yanı sıra kolektif bilinçdışından da bu bağlamda söz etmek gerekir. Buna göre uzamın toplumsal kodlarında “ev”in daima esenlikli bir uzam olduğu söylenebilir. Ev, her zaman olumlu özellikleriyle öne çıkar: İnsanları korur, kollar, sıcak yapısı ve anne karnını anımsatmasıyla insanları manevi yönden dinginleştirir, rehabilite eder, güzel anıların biriktirilmesini sağlar. Ev, tek katlı olabildiği gibi çok katlı da olabilir. Bu durumda çatı katı ve mahzen, uzamın öğeleri olarak değerbilimsel durumlarla kuşatılır. Gaston Bachelard’ın (1996) incelemesine göre çatı katı esenlikli, mahzen ise esenliksizdir. Denebilir ki uzamın değerbilimsel kodları rastlantısal değil, nedenseldir. Bu nedenleri deneyimlerde, arketiplerde aramak gerekir.

Deneyimlerin ilk örneği olarak tanımlanan arketip (İng. *archtype*), ilk örnek olması nedeniyle insan deneyimlerinin bir ürünüken insanların sonraki durum ve devinimlerinin de belirleyicisidir. Öyleyse “yukarı”nın esenlikli, “aşağı”nın esenliksiz olarak nitelenmesinde ilk deneyimlere yani arketiplere başvurulması ve oradan yola çıkarak uzama ilişkin kabullerin ele alınması daha doğru sonuçlar verebilir. Söz konusu arketiplere göre ışık hep “yukarı”dan gelmiştir. İnsanlar, yaşamak için ağaçlara çıkmış; inanmak ve sığınmak için güneşi, göğü seçmiştir. Üşüdüğünde güneşle ısınmış, ölülerin “yukarı”da olduğunu ve kendilerini izlediğini varsaymışlardır. Tüm bunlar arketipsel açıdan “yukarı”nın esenlikli oluşunun nedenleridir. Buna karşın karanlık hep “aşağı”dadır. İnsanlar sevdiklerini yitirdiğinde toprağa gömmüş; düştüğünde canı acımış, yaralanmış ya da yaşamını kaybetmiş; bombalardan kaçmak için yerin altına girmiştir. Yükseklik korkusunda “aşağı”nın esenliksizliği daha da belirginleşmektedir. Söz konusu deneyim alanları bağlamında “aşağı” nedensel bir şekilde esenliksiz olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalara dinî inanışlarda ve mitolojide de rastlamak mümkündür. Örneğin cennet gökyüzünde, cehennem yer altındadır. En güçlü tanrılardan olan Zeus gökyüzündeyken ölümler ülkesinin tanrısı olan Hades yer altındadır⁸. Bu uzamsal değerlendirmeler, insan bedeni için de geçerli olabilir. Sözelimi “ayağa düşmek”, “ayakaltına almak”, “ayak işleri”, “ayak oyunu”, “ayak yapmak” ya da “ayaktakımı” (Türkçe Sözlük, 2011, ss. 195-197) kullanımlarıyla esenliksiz; “baş ol da istersen soğan ol”, “baş sağlığı, dünya varlığı”, “baş üstünde tutmak”, “baş üstünde yeri var”, “başı göğe ermek”, “başı üstünde yeri olmak”, “başım gözüm üstüne”, “başıyla beraber”, “başına devlet (veya talih) kuşu konmak”, “başımı dik tutmak” (Türkçe Sözlük, 2011, ss. 266-268) kullanımlarıyla da esenlikli durumlar imlenir. Özetle değerbilimsel durumlarla kuşatılan baş ve ayak karşıtlığı, yukarı/aşağı karşıtlığının türevlerinden biri olarak düşünülebilir.

Arketiplere dayalı olarak insanlar; ortak bilişsel, dilsel ve duyuşsal tepkiler geliştirmişlerdir. Bu tepkiler; biliş aracılığıyla kavramsallaşır, dil aracılığıyla anlatım bulur, duyuş aracılığıyla değerbilimsel bir durum oluşturur. Kavramsal metafor teorisi, deneyimler sonucu insanın kavramsal yapısının oluşumuna; fenomenoloji ise benzer bir şekilde deneyimler sonucu zihinde oluşan anlamların fenomenlere atfedilme

⁷ Oswald Ducrot ve Tzvetan Todorov (1972) dilsel, kültürel ve bireysel kodlamadan söz eder. Bizim “toplumsal kodlama” ile imlediğimiz buradaki “kültürel kodlama”ya yakındır. Ancak toplumsal kodlamanın kültürel kodlamadan farkı; kültürden kültüre sıklıkla değişmemesi, evrenselliğe daha yakın olmasıdır. Toplumsallıkla kültürel farklılıklar gözetilmeksizin insanlığın tümüne işaret edilmektedir.

⁸ Mitoloji konusunda daha fazla bilgi için bkz. (Erhat, 1996; Hamilton, 1983, ss. 12-13).

sürecine odaklanır. Her iki kuramın da sonuç olarak uzama ilişkin tespit edilen değerbilimsel durumlara ulaştığı görülür.

2. Kavramsal metafor teorisi

Metafor (İng. *metaphor*), Antik Yunan'dan itibaren kullanılan bir terimdir. Metaforun, eski kullanımına ilişkin Aristo'nun *Poetika* (2013) ve Paul Ricoeur'ün *The Rule of Metaphor* (2004) kitaplarına bakılabilir. Bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere metafor; Antik Yunan'dan itibaren yalnızca bir dil olayı olarak görülmekte, bu yönüyle retorik kapsamına giren bir konu olarak kabul edilmekteydi. Buna göre metafor, Aristo'nun (2013, ss. 59-60) belirttiği gibi, bir sözcüğün kendi anlamını geri çekerek başka bir sözcüğün anlamını yüklenmesidir. Bu anlam yükleme işleminde iki gösterge arasındaki benzerlikleri görebilmek önemlidir. Bir metaforun oluşumundaki en önemli aşama metaforun üretilmesinden önceki süreçte iki gösterge (burada sözcük ya da kavram) arasındaki benzerliği görebilmektir. Bu benzerliği keşfetmek, kimi zaman sanatsal ve yaratıcı bir bakış açısını gerektirir. Zaten bu nedenle Aristo; metafor üretmenin başkasından öğrenilemediğini, metafor üretebilmek için yaratıcı bir dehaya ve keskin bir görüşe sahip olmak gerektiğini söyler (2013, s. 68). Öyleyse metafor, iki gösterge arasında benzerlik bağlantılarının kurulması ve bir sözcüğün kendi anlamını tümüyle terk etmeksizin ötekini anlamını da yüklenmesiyle oluşur. İki gösterge arasındaki bu işlemin esas amacı; duyumsanamayan ya da az duyumsanabilen, anlaşılması daha zor kavramları daha kolay duyumsanabilen, görece daha kolay anlaşılabilen ve aşına olunan bir kavramla anlatabilmek, bu yolla diğerinin anlaşılabildiğini sağlamaktır. Aslında retorik gibi anlatım düzlemindeki bir sahada kabul edilen metaforun temel amacı; içeriği en iyi şekilde aktarabilmek, bildirişim sürecinde alıcının anlamlayabilmesine aracılık etmektir.

Metaforun yapısı “HA → KA'dır” şeklinde formüle edilebilir. HA, “hedef alan” olarak adlandırılan birinci sözcük ya da sözcük grubudur. HA, daha soyut ve anlaşılması zordur. HA'nın anlaşılabilmesi için daha somut, aşına olunan ve anlaşılabilebilir bir sözcükle ilişkilendirilmesi gerekir. Bu ikinci sözcük ya da sözcük grubu ise KA'dır yani kaynak alandır. Kaynak alanın işlevi; hedef alanın anlaşılabildiğini sağlamak, anlamlandırma sürecinde ona somutluk kazandırmaktır. Öyleyse metafor anlama (Lakoff & Johnson, 2015, s. 237) ve anlatma aygıtıdır denebilir. Ancak metaforu sadece anlama ve anlatma işleviyle sınırlamak doğru olmaz. Metaforun estetik yönünden de bahsetmek gerekir. Metafor; sanatsal bir perspektifle anlatıma güzellik, heyecan, etkileyicilik de katabilir. Bunun için başarılı bir metafor oluşturulması önemlidir. Dolayısıyla her metaforik anlatımda anlam, anlamlandırma, anlatma ve sanatsallık vardır. Sözelimi “Ankara Türkiye'nin kalbidir.” tuncesinde “Ankara” ve “kalp” sözcükleri arasında bu ilişki görülebilir. Aradaki benzerlik “hayatilik” odağında değerlendirilebilir. Kalp kaynak alandır ve anlambirincikleri incelendiğinde “yaşamsal organ”, “onsuz yaşayamamak” gibi anlamlara sahiptir. Kalbin bu anlamları, Ankara'ya aktarılır ve Ankara'ya da kalp gibi önemli bir durum atfedilir. Böylelikle Ankara'nın ne denli değerli olduğu vurgulanarak metaforik bir anlatım gerçekleşmiş olur.

Retoriğe ait bir dil olayı olarak görülen bu metafor anlayışı, 1980'li yıllarda yenilikçi bir çalışmayla değişmiştir. Metaforun yalnızca dilin anlatım düzeyine ilişkin olmadığı, aynı zamanda içeriğin tözüne⁹ de ilişkin olduğunu George Lakoff ve Mark Johnson, 1980 yılında yayımladıkları *Metaphor we live by* adlı eserle ortaya koymuştur. Lakoff ve Johnson'un bu çalışması, kavramsal metafor terimini alanyazına kazandırarak metafor konusundaki klasik anlayışın değişmesine yol açmıştır. Bu çalışma sonucunda iki tür metafordan söz edilebilir: Birincisi dile ait metafor, ikincisi düşünceye ait metafordur. Dile ait metafor, yukarıda söz edildiği gibi, Antik Yunan'dan bu yana süregelen metafor anlayışıdır. Düşünceye

⁹ İçeriğin tözü hakkında daha fazla bilgi için bkz. (Hjelmslev, 1969; Tanyeri, 2022).

ait metafor ise Lakoff ve Johnson'un kavramsal metaforudur. Kavramsal metafor teorisiyle alanyazında geniş bir etkiye ulaşan kavramsal metaforun temel tezi şudur: İnsanlar, çeşitli söylemlerinde anlatım açısından çok farklı sözceler kurmaktadır. Ancak görünüşteki yani anlatımdaki bu çeşitliliğin altında bu anlatımı ve dolayısıyla anlamı kesişim kümesine alan bir kalıp vardır. Bu kalıp metaforudur. Bu kalıbın çeşitli anlatımlarla söylemlere yansımaları ise metaforik anlatımlardır.

Çalışmanın odak konusu “uzam” olduğu için uzama ilişkin örneklerle metafor ve kavramsal metafor incelenebilir. Lakoff ve Johnson (2015, s. 41) MUTLU OLAN YUKARIDADIR¹⁰ metaforundan söz eder. Bu metafor üzerinde de görülebileceği gibi metaforun yapısında iki öge vardır: Birincisi hedef alan, ikincisi ise kaynak alandır. Kaynak alanın işlevi, hedef alanın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Buna göre “mutlu olan (şey)” hedef alanının daha iyi anlaşılabilmesi için kaynak alana yani “yukarı”ya bakılması gerekir. Kaynak alan ve hedef alanın bu birlikteliği kavramsal metaforu oluşturur ve bu metafor türü anlatımları belirleyen, içeriğin tözünde yer alan kavramsal bir kalıptır. MUTLU OLAN YUKARIDADIR metaforu, günlük söylemde şu anlatımlarda ortaya çıkar (Lakoff & Johnson, 2015, s. 41):

Bu moralimi *yükseltti*.¹¹

Moralin *yüksek*.

Onu ne zaman düşünsem *ayaklarım yerden kesilir*.

Yukarıdaki üç örnekte üç metaforik anlatım bulunur: *yükselt(mek)*, *yüksek*, *ayakları yerden kesil(mek)*. Üç farklı anlatım olmasına karşın esenlikli durumların “yüksek”e yani “yukarı”ya atfedildiği görülür. Bu durumda söz konusu metaforik anlatımları belirleyen bir kalıptan bahsedilebilir. Bu ana kalıp MUTLU OLAN YUKARIDADIR metaforudur. Mutlu olmak esenlikli bir durumdur ve bu da “yukarı”da bulunmaktadır. Benzer örneklerini Türkçede sıklıkla görmek mümkündür: yüksek lisans, yüksekokul, yükseköğrenim, yükseköğretim, yüksek tabaka, yüksek tahsil, yüksek teknoloji (Türkçe Sözlük, 2011, s. 2623) gibi akademik söylemlerde de “yüksek”e esenlikli anlam ve değerlerin atfedildiği görülür. Bunun karşıt metaforu ise KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR metaforudur. Bu metafor, günlük söylemde şu metaforik anlatımlarla somutlaşır (Lakoff & Johnson, 2015, s. 41):

Derde *düştüm*.

Ruhen *dibe vurdum*.

Bu örneklerde *düş(mek)* ve *dibe vur(mak)* metaforik anlatımları KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR metaforunu somutlaştırırken aynı zamanda “aşağı”yı esenliksiz değerbilimsel durumuyla eşleştirir. Bu konuda çokça örnek verilebilir. Türkçede “alçak, alçalmak, aşağı, aşağılamak, düşük, düşmek” gibi çeşitli sözlükbirimler, “yukarı”nın karşıtı olarak kullanılır. Sözelimi “alçak yer yiğidi hor gösterir”, “alçak”, “alçalmak” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 86), “aşağı”, “aşağı çekmek”, “aşağı düşmek”, “aşağı görmek”, “aşağılamak”, “aşağılık” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 172), “düşmek”, “düşenin dostu olmaz”, “düşük” (Türkçe Sözlük, 2011, ss. 741-472) kullanımlarına “esenliksiz” değerler atfedildiği görülmektedir. Dillerde pek çok örneğe ulaşılabilir ancak esas soru, Lakoff ve Johnson'un (2015, s. 40) “yönelim metaforları”ndan¹² biri olarak işaret ettiği yukarı/aşağı karşıtlığında insanların niçin bu değerbilimsel eşleştirmelerle bir kavramsal yapı oluşturduğudur. Daha öncesinde de söz edildiği üzere insanların fiziksel, bilişsel ve duyuşsal alanları deneyimlerle şekillenir. Toplumsal kodlama olarak uzamın ilgili

¹⁰ Ulaşılmış kullanıma göre metaforlar büyük harflerle gösterilmektedir.

¹¹ Metaforik anlatımlar, italik ile yazılarak belirtilmiştir.

¹² Diğer yönelim metaforları içeri/dışarı, ön/arka, beri/öte, derin/sath, merkez/çevre (Lakoff & Johnson, 2015, s. 40).

deneyimleri, yukarıda bahsedilen metaforların oluşmasına zemin hazırlamıştır denebilir. Lakoff ve Johnson da deneyim konusuna değinir. Bu bilginlerin yönelim metaforları konusundaki açıklaması fiziksel uzama bağlanır. Söz konusu yönelimlerin fiziksel ve kültürel deneyimlerden kaynaklandığını (2015, s. 40) ancak bu metaforların kökenlendiği deneyimler hakkında pek bilgi sahibi olmadığını (2015, s. 48) belirtse de yönelim metaforlarının, insanın fiziksel deneyimlerine dayanabileceğini (2015, ss. 40-49) ifade ederler. Açıklamalarındaki eksiklik; fiziksel deneyimlerin çok fazla ön plana çıkması, kültürel deneyimlerden ise hemen hemen hiç söz edilmemiş olmasıdır. Bunun nedeni “bilinmezlik”tir. İnsanların hangi kültürel deneyimler sonucunda bu metaforları yani bu kavram sistemlerini ürettiği tam olarak bilinmemektedir. Ancak düşüncemize göre kültürel deneyimler de fiziksel deneyimler kadar kavram sistemini etkilemiştir. Çünkü kavram sistemi, doğa kadar kültürden de etkilenir. Bu nedenle uzamın bir başka perspektiften algılanışını incelemek için Gaston Bachelard’ın fenomenolojisine başvurmak gerekir.

3. Fenomenoloji

Fenomenoloji, her ne kadar öncü çalışmalar da olsa, özünde 20. yüzyılın başlarında Edmund Husserl’in “bilimsel bir yaklaşım” iddiasıyla geliştirildi. Bugün fenomenoloji olarak tanımlanan ve uygulanan yaklaşım, Ahmet Cevizci’nin de belirttiği gibi (2005, s. 701), Edmund Husserl’in çalışmalarından ortaya çıkar. Ancak fenomenolojik çalışmalarda daha somut ve görece daha farklı bir çalışmasıyla adından söz ettiren kişi Gaston Bachelard olur. Bachelard, *Mekânın Poetikası* (1996) adlı eserinde deneyimlere ve bu deneyimlerin biçimlendirdiği imgelere dayanan bir uzam çözümlemesi yapar. Yaptığı çözümlemeyi “mekân (uzam)-çözümleme” (1996, s. 41) veya “imgelem fenomenolojisi” (1996, s. 83) olarak adlandırır. Buna göre, kavramsal metafor teorisinde benzeri görüldüğü üzere, imgenin düşünceden önce geldiğini kabul etmekle başlamak gerekir. Bu, Husserl’in anlamın dilden önce geldiği (Eagleton, 2014, s. 74) ilkesinin bir türevidir.

İmge üretebilme yetisine “imgelem”¹³ denir. Akıl bir imgelemdir, imge kaynağıdır. İnsanlar, imgelem ve yarattığı imgelerle çevreyi duyumsar. Duyumsanan bu şeyler fenomendir (Akarsu, 1975, s. 82; Frolov, 1991, s. 171; Cevizci, 2005, s. 698). Fenomenler bu imgelerle algılanır, bu imgelerle anamlanır. Çünkü Edmund Husserl’in (2010, s. 17) vurguladığı gibi, bilgi fenomene içkin değil, insana içkindir. Bu nedenle fenomenlerin anamlanabilmesi için bir imgelem kaynağı olan aklın, fenomenlere ilişkin şemalarına başvurmak gerekir. Uzam da fenomenlerden biridir. İnsan, hep bir uzamda bulunmuş ve bulunduğu uzamlarda sayısız deneyimler geçirmiştir. İnsanın uzamlardaki deneyim süreci sonsuza kadar devam edecektir. Deneyimler, insanların uzama ilişkin imgeler üretmesini sağlamış; yaratılan imgeler, uzamı biçimlendirme noktasında işlev üstlenmiştir.

Bachelard; çalışmasında daha çok kökenlerle, deneyimlerle ve bunların ortaya koyduğu imgelerle ilerler. Bu çalışma süreci, Lakoff ve Johnson’da da benzer şekildedir. Dolayısıyla kavramsal metafor ve imge ile insanların fenomenleri nasıl anlamladığı ve onlara nasıl değerler atfettiği saptanabilir. İnsanlar, tarih boyunca yaşamlarına ve fenomenlere anlam ve değer atfetmiştir. Bu atıflar deneyimlerle biçimlendirilmiştir. İnsanlar; deneyimlediklerini bireysel, kültürel/toplumsal ve dilsel olarak kodlamış, bu kodlarla fenomenlere anlam ve değer vermiştir. Düşüncemize göre fenomenlere ilişkin üretilen imgelerde kaçınılmaz bir şekilde nedensellik vardır. Çünkü bu imge ve imgelere bağlı nedenler, daha önce belirtildiği üzere, arketiplere dayanır. Arketipler; birer deneyim süreci olarak belli edim, tepki ve sonuçları kapsar. Dolayısıyla “yukarı”nın neden-sonuç durumuyla “aşağı”nın neden-sonuç durumu belli arketiplerden kökenlenir. Sorun bu arketiplerin belirsizliği, nedenlerinin net bir şekilde tespit

¹³ İmgelem konusunda daha fazla bilgi için bkz. (Aktulum, 2021)

edilememesidir. Lakoff ve Johnson da bu belirsizliğe dikkat çeker. Çünkü arketipler; laboratuvar ortamında gözlemlenemeyen, yinelenemeyen durumlardır. O, yalnızca tarihin belli bir sürecinde günlük yaşamın içinde ortaya çıkar. Tüm bilinmezliğine karşın imgelerin birtakım nedenlere dayandığı düşünülür. Bachelard ise “nedensellik” konusunda fazla titiz değildir. Uzamı imgelerle ele aldığı çalışmasında “nedensellikten koptuğunu” (1996, s. 277) kabul eder. Bu kabul, onun öznel bir tavır ortaya koyduğu sanısına yol açsa da aslında Bachelard’ın yaptığı fenomenolojik bir yaklaşımdır. O, bir fenomen olarak uzamı ele alarak bilinçten nesneye yönelir. Fenomenolojik çalışmaların en önemli ilkesi “nesnelere yönelim”dir. Dolayısıyla bilinçten nesneye yani fenomenlere yönelmek, bu yönelim sonucunda imgelemin ürettiği imgelerin ve değerbilimsel durumların fenomenlere atfedilmesi gerekir. İnsanlığın bir bütün olarak bu atif sürecini izlemek, arketiplerini tespit etmek, nedenlerini ortaya koymak ya da koymaya çalışmak; kolektif bilincin ya da bilinçdışının, fenomenleri hangi değerbilimsel durumlarla kuşattığını görmemiz açısından önemlidir.

Dikey uzam, uzamın pek çok boyutundan biridir. İnsanların en çok yaşadığı ve Gaston Bachelard’ın da üzerinde en çok durduğu uzam olan “ev” dikey boyutta ele alındığında üst kat/alt kat ya da çatı/mahzen karşıtlıkları ortaya çıkar. Bachelard (1996, s. 51), uzamın bu yönüne değinerek evin dikeylik yönünde değişimler geçirdiğini ve bunun da bilinçte bir karşılığı olduğundan söz eder. Evin dikeyliği doğrultusunda üretilen imgeler rastlantısal değildir. Aynı vurguyu başka bir perspektiften Robert Liddell (1947, s. 111) de yapar. Bunlar, belli deneyimlerin karşılığı olarak imgelem dünyasından çıkan imgelerdir. Bachelard’ın imgelem fenomenolojisine göre uzamın dikey yönlülüğü çatı/mahzen ya da tavan arası/mahzen karşıtlığında ele alınır. Bu incelemeyi bir bölüm başlığı olarak da çalışmasında sunar (1996, ss. 35-82). Buna göre “yukarı”nın (çatı katı) esenlikli olduğunu, “aşağı”nın (mahzen) ise karanlık ve yer altı güçleriyle bağlantılı olduğu için esenliksiz olduğunu imler. Bachelard’ın çalışması, uzama ilişkin algılarımızda ortak bir bilince sahip olduğumuzu gösterir. Gerçekten de -eğer bireysel bir kodlamadan söz edilmiyorsa- uzamın yukarı/aşağı karşıtlığına genellikle bu yönlü bir değer atfetme eğilimi görülür. Bunun fiziksel açıklamaları için kavramsal metafor teorisine, kültürel açıklamaları için çok çeşitli disiplinlerin bilgisine başvurmak gerekmektedir.

4. Bir örnek

Buraya değin açıklandığı kadarıyla tarihsel süreçte insanların geneline yayılan deneyimlerden dolayı bir uzam olarak “yukarı”nın esenlikli, “aşağı”nın ise esenliksiz olduğu saptanmıştır. Bulguları arketiplerle ilişkilendirmek mümkündür. Dolayısıyla arketiplerin kavramsal yapıları, bilinci ve imgelem dünyasını inşa ettiği, biçimlendirdiği söylenebilir. Biçimlenen bu yapı evrensel ve evrensel olarak benzer anlam ve değerbilimlerle kuşatılmıştır. Bachelard’a (1996) ek olarak Lakoff & Johnson’un (2015) iddiası da bu yöndedir. Dolayısıyla toplumsal olarak kodlanan uzamın bu hâli günlük söylemlerde veya yazınsal eserlerde bulunabilir. Kavramsal metafor teorisi ve fenomenoloji çerçevesinde incelenen Behçet Necatigil’in “Dağlarda Ateşler Yandıkça” (2017, s. 81) şiirinde toplumsal kodlama sisteminin uzamın dikey boyutuyla ilgili olarak geçerliğini koruduğu görülmektedir:

(...)

Dağlarda ateşler yandıkça

Karanlıktan korkulmaz.

Dağlar karanlık

Dağlara yukarı çık

Korkma

Yürü bir hayli yürü

Az daha yukarı çık

Birbirinden uzakta

Gördün mü

Ateşler parladı artık.

(...)

Dağlarda ateşler yandıkça

Karanlıktan korkulmazmış, gördün mü?

Şiirde “aşağı”nın karanlıkla “yukarı”nın ise aydınlıkla eşleştirildiği, dolayısıyla “aşağı”dan “yukarı” doğru ilerleyişin bir anlamda esenliksizlikten esenlikliliğe geçiş olduğu düşünölmektedir. Bu fiziksel durum, günlük yaşamda insanların deneyimlediği bir şeydir. Işık “yukarı”dan gelir ve böylece “aşağı” aydınlanır. Denebilir ki aydınlanma “yukarı”dan “aşağı”ya doğru düşey bir devinimle, havanın kararması ise “aşağı”dan “yukarı”ya doğru dikey bir devinimle gerçekleşir. Bu deneyim ya da arketip; insanların yaşantılarını, duygularını, bilişsel alanlarını etkilemiştir. Karanlığın korku vermesi, bu korkunun aydınlıkla yenilmesi; deneyimler sonucunda ortaya çıkmıştır. Çünkü korkmak ve korkuyu yenmek birer refleks değildir. Bunlar, insanın doğuştan getirdiği özellikler arasında yer almaz. Korkmak, korkuyu yenmek gibi duyuşsal durumlar öğrenilir. Öğrenme ise belli yaşantılar sonucunda gerçekleşir. İnsanlar, karanlıkta görme yetilerini dilediğince kullanamaz. Görüş alanı düşer, tehlikelere daha açık hâle gelir. Karanlık, avcının avlanma sürecinde güçlü bir silahtır. Günümüzde çekilen korku filmlerinin çoğu zaman karanlıkta ya da akşam saatlerinde geçmesi bu nedenle rastlantısal değildir. Sözü edilen durumun öncelikle duyuşsal özelliklerle ilgisi, ardından arketiplere kadar inen derin kökleri vardır. Aydınlık ve ışık ise insanın yaşamda kalma güdüsünü en çok destekleyen öğelerin başında gelir. Işık sayesinde insanlar kendilerini savunmuş, yaşamda kalmaya çalışmıştır. Dolayısıyla tarihsel kökenlerine inildiğince aydınlık ve karanlık, insanın yaşamda kalma güdüsüyle bağıntılı deneyimlerle ilişkilidir.

Şiirde bu durum ele alındığında “yukarı” korkuların yenilmesi, karanlığın aydınlatılması anlamlarını yüklenmiştir. Bu anlamyükleri; “yukarı”nın olumlu, “aşağı”nın olumsuz anlambirimcilerle kuşatıldığını kanıtlar. Bulgularımızı kavramsal metafor teorisi ve fenomenoloji de desteklemektedir. ESENLIKLI OLAN YUKARIDADIR, ESENLIKSIZ OLAN AŞAĞIDADIR metaforları ile Bachelard’ın “aşağı”nın karanlıkta olan ilişkisi bakımından esenliksiz (1996, s. 52, 53), “yukarı”nın aydınlıkta olan ilişkisi bakımından esenlikli (1996, s. 53) olduğu yönündeki ifadeleri; şiirin değerbilimsel çözümlemesinin sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak bu şiir, yazınsal bir eser olmasına karşın, uzamın dikey boyutunu toplumsal kodlama sistemine göre kodlamakta; arketiplerin şekillendirdiği kavram, metafor ve imgeleri korumaktadır. Bu noktada şunu söylemek de mümkündür: Yazınsal eserlerin günlük dilden uzaklaştığı, böyle bir çaba içinde olduğu sıklıkla dile getirilir. Bu nedenle Boris Eyhenbaum ve Roman Jakobson başta olmak üzere Rus biçimcileri, “Yazınbilimin konusu yazın değil, yazınsallıktır.” (Todorov, 2016, ss. 36-37) görüşünde uzlaşır. Ancak içeriğin tözü üzerinden şiire bakıldığında kavramsal metaforların ve imgelerin, toplumun genel yapısından uzaklaşmadığı, şairin böyle bir girişimde ısrarcı olmadığı söylenebilir. Tabii, bu saptama, her zaman geçerliğini sürdüremeyecektir. Başka yazınsal örneklerde söz konusu geçerlik değişebilir. Vurgumuz, içeriğin tözü itibarıyla yazınsal eserlerin, günlük söylemle ortaklığını devam

ettirebileceği ve bu ortaklığın, eserin yazınsallığına zarar vermeyeceği yönündedir. Tabii, bu konuyu başka bir çalışmada ayrıntılı olarak ele almak gerekir.

Sonuç

İnsanı daima kuşatan uzam, kendi içinde bir yapı sunar. Söz konusu yapı, çeşitli boyutlarla bölümlenebilir. Uzamın dikey karşıtlığı olan yukarı/aşağı bu bölümlerden biridir. İnsanlar; uzamı sadece dekor olarak görmez, aynı zamanda uzama anlam ve değer atfeder. Bu atf süreci kodlamadır. Uzamın değerbilimsel durumları iki şekilde kodlanmaktadır: esenlikli/esenliksiz. Yukarı/aşağı karşıtlığının değerbilimsel durumlarının incelendiği bu çalışmada insanların “yukarı”yı esenlikli, “aşağı”yı esenliksiz bir şekilde kodladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu genellemeyi üreten ana etken deneyim ve arketiplerdir. Yaşamda kalmaya çalışan canlılar olarak insanlar; “yukarı”yı esenlikli olarak nitelenen olumlu anlambirimcilerle, “aşağı”yı ise esenliksiz olarak nitelenen olumsuz anlambirimcilerle toplumsal olarak kodlamıştır. Böyle bir kodlamanın temel nedeni, uzamın yukarı/aşağı karşıtlığında insanların yaşamlarına olan etkileriyle bağlantılıdır. “Yukarı” (örneğin yüksek bir ağacın dalları) insanların kaçıp saklanabildiği, yaşamlarını sürdürebildiği yerdir. İnsanlar; tarih boyunca “yukarı”ya güç atfetmişler, bu güce inanmış ve saygı duymuşlardır. Ancak aynı durum tersi için geçerli değildir. “Aşağı” yaşamsal riskler barındırmış, insanların acı kayıplarının uzamı olmuştur. Dolayısıyla “yukarı” ve “aşağı”; salt birer uzam olarak kalmamış, olumlu olumsuz deneyimler sonucu çeşitli anlam ve değerbilimsel durumlarla toplumsal olarak kodlanmıştır. Bu toplumsal kodlama evrenselidir. İstisnaları görülmediği sürece tüm insanlar için geçerlidir. Çünkü nedensellik temelinde ortaya konan durum ve devinimler; tüm insanların bilişsel, duyuşsal ve fiziksel alanlarını etkilemiştir. İnsanların, farklılıklarına karşın ortak bir canlı türünü temsil etmesinden dolayı, şeyleri toplumsal (ortak) olarak kodlayabilmesi mümkündür. Buna göre insanlar; söz konusu uzamlara ilişkin ortak kavram, metafor ve imgeler geliştirmiştir. Bunlar, bir bakıma deneyimlerin sonucudur denebilir. Deneyimler, uzamın değerbilimsel durumunu belirleyen ana etkidir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktulum, K. (2021). *İmgelem Çözümlemesine Giriş*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Aristo. (2012). *Poetika*. (İ. Tunalı, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bachelard, G. (1996). *Mekânın Poetikası*. (A. Derman, Çev.) İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Cevzici, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Filizok, R. (2001). *Anlam Analizine Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Greimas, A. (1983). *Structural Semantics*. (D. McDowell, R. Schleifer, & A. Velie, Çev.) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and Language: An Analytical Dictionary*. (L. Crist, D. Patte, J. Lee, E. McMahon II, G. Phillips, & M. Rengstorf, Çev.) Bloomington: Indiana University Press.
- Hamilton, E. (1983). *Mitologya*. (Ü. Tamer, Çev.) İstanbul: 1983.
- Hébert, L. (2020). *An Introduction to Applied Semiotics, Tools for Text and Image Analysis*. (J. Tabler, Çev.) New York: Routledge.

- Hébert, L. (2022). *Introduction to Literary Analysis*. (S. Ferguson, Çev.) Oxon and New York: Routledge.
- Hjelmslev, L. (1969). *Prolegomena to a Theory of Language*. (F. J. Whitfield, Çev.) Madison: The University of Wisconsin Press.
- Husserl, E. (2010). *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders*. (H. Tepe, Çev.) Ankara : BilgeSu Yayıncılık.
- Frolov, I. (1991). *Felsefe Sözlüğü*. (A. Çalışlar, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kanık, O. (2006). *Bütün Şiirleri*. (O. Tapınç, Ed.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar - Hayat, Anlam ve Dil*. (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Liddell, R. (1947). *A Treatise on the Novel*. Londra: Lowe and Brydone.
- Necatigil, B. (2017). *Şiirler*. (A. Tanyeri & H. Yavuz, Haz.; S. Özpabalıyıklar & M. Yalçın, Ed.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ricoeur, P. (2004). *The Rule of Metaphor*. (R. Czerny, K. McLaughlin, & J. Costello, Çev.) London and New York: Routledge.
- Tanyeri, K. (2022). Yazınsal Metinlerde "İçeriğin Tözü". *Karadeniz Araştırmaları*. XIX/74: 597-608.

21. Sait Faik'in *Tüneldeki Çocuk* adlı öyküsünün metin odaklı bir yaklaşımla çözümlenmesi

İlker AYDIN¹

Yunus Emre UYAR²

APA: Aydın, İ. & Uyar, Y. E. (2022). "Sait Faik'in *Tüneldeki Çocuk* adlı öyküsünün metin odaklı bir yaklaşımla çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 313-332. DOI: 10.29000/rumelide.1164170.

Öz

Çalışmanın dayanaklarından göstergebilim, anlatı metinlerinin yapısını oluşturan bileşenleri ortaya koyarak onların yapılandırılma biçimlerini inceleyen bir çözümleme yaklaşımıdır. Metinleri yapılandıran anlamsal ve söylemsel düzlemleri belirleyerek anlatının yapısını farklı boyutlarda ortaya çıkarmayı sağlar. Metindilbilim ise dilbilimin tümce üstü yapıya odaklanmasıyla gelişerek, metinlerin yapılarını, içerik ve dil bilgisi açısından nasıl kurgulandıklarını ortaya çıkarır ve bunları uygulamalı biçimde açıklar. Metin oluşturmanın genel koşullarını betimleyen metindilbilim, metin olanı metin olmayandan ayırır. Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi Türk yazınının kısa öyküleriyle tanınan yazarlarından Sait Faik Abasıyanık'ın *Tüneldeki Çocuk* adlı öyküsünün göstergebilim ve metindilbilimin imkânlarını birlikte kullanarak çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için nitel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak metnin yapısına dair nitel veriler elde edilmiştir. Göstergebilimsel çözümleme basamaklarına göre metin bölümlere ve söylem kesitlerine ayrılmış, anlatının genel düzenlenişi ortaya konulmuştur. Ardından Greimas'ın eyleyenler örneği çerçevesinde eyleyenler saptanarak bunlar arasındaki ilişkileri kuran eksenler belirlenmiş, anlatı izlencesini oluşturan süreçler ve kiplikler gösterilmiştir. Ardından figüratif karşıtlıklar saptanmış, uzam ve betimleme, zaman kullanımı, bakış açısı ve izleksel roller ortaya konmuştur. Diğer yandan bu başlıklar altında öyküdeki eşdizimsel örüntüleme görünümleri belirlenmiştir. İzleksel roller ve bakış açısının belirlenmesinde gönderim unsurlarının tespitinden yararlanılmıştır. Bu sayede metnin çok katmanlı yapısı iki ayrı çözümleme yaklaşımının katkılarıyla ortaya konmuştur. Buna göre incelenen anlatsal metinlerin yapısını ortaya çıkarmak için hem göstergebilimin hem metindilbilimin imkânlarından olabildiğince yararlanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sait Faik, *Tüneldeki Çocuk*, metindilbilim, göstergebilim

Analysis of Sait Faik's story named *Tüneldeki Çocuk* with a text-focused approach

Abstract

Semiotics is an analytical approach that examines the structures of narrative texts by revealing the components that make up their structure. It provides to reveal the structure of the narrative in different dimensions by determining the semantic and discursive planes that structure the texts.

¹ Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Ordu, Türkiye), ilkaydin67@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3369-7724 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164170]

² Doktora Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Ordu, Türkiye), yunus.emre@mit.tc, ORCID ID: 0000-0003-0299-0290

Textlinguistics, on the other hand, develops with linguistics' focus on supra-sentence structures, revealing the structures of texts and how they are constructed in terms of content and grammar, and explains them in an applied way. Textlinguistics, which describes the general conditions of text creation, separates the text from the non-text. In this study, it is aimed to analyze the story of Sait Faik, one of the writers of the Turkish literature of the Republic Period, known for his short stories, named *Tüneldeki Çocuk*, by using the possibilities of semiotic and textlinguistic analysis together. For this purpose, qualitative data on the structure of the text were obtained by using the document analysis method in this study, which was carried out in a qualitative research design. On the one hand, the text was divided into sections and sections in line with the steps of semiotic analysis, and the general arrangement of the narrative was revealed. Then, within the framework of Greimas's example of actors, the actors were determined and the axes establishing the relations between them were determined, and the processes and modalities that formed the narrative program were shown. Then, figurative contrasts were determined, space and description, use of time, point of view and thematic roles were revealed. On the other hand, under these headings, collocational patterns in the story were determined. The determination of reference elements was used in determining the thematic roles and point of view. In this way, the multi-layered structure of the text has been revealed with the contributions of two different analysis approaches. Accordingly, it is emphasized that it is necessary to make use of the possibilities of both semiotics and text linguistics as much as possible in order to reveal the structure of the analyzed narrative texts.

Keywords: Sait Faik, *Tüneldeki Çocuk*, text linguistics, semiotics

Giriş

Anlatma edimi olarak da bilinen anlatı, olanı biteni anlatan, sözcelem zamanına göre daha çok geçmişle ilgili belli bir zaman dilimine ait olanı aktaran söylemdir. Anlatı, bir anlatı birimini, bir olayı ya da olaylar dizisini anlatmayı üstlenen sözlü ya da yazılı bir söylemdir. Anlatı söz konusu söylemin konusunu oluşturan gerçek ya da kurmaca olaylar dizisini ve bu olaylar arasındaki bağlanma, karşıtlık, yineleme gibi ilişkileri kapsamaktadır (Torusdağ ve Aydın, 2018: 7). Ducrot ve Todorov gibi yazarlara göre anlatı, zaman içerisindeki bir ilerlemeye göre oluşmuş, göndergesi bulunan, bir dönüşüm süreci veya bir durumdan diğere geçişler içeren ve birçok kesitten oluşan bir metindir (akt. Tanyolaç Öztokat, 2005). Tanyolaç Öztokat, anlatının oluşması için bir yanda bir olay, diğere yanda da olayın aktarılması sürecinin gerekli olduğunu vurgular. Ona göre, bir anlatının en önemli ölçütü 'önce' ile 'sonra' arasında gerçekleşen, olumsuzdan olumluya ya da olumludan olumsuzu doğru giden bir dönüşüme sahip olmasıdır (Tanyolaç Öztokat, 2005: 32-37).

Kıran ve Eziler Kıran'a (2007) göre anlatı, bir olayın yeniden sunumudur. Anlatıda, olayların aktarımı söz konusu olduğundan öyküleme önemlidir. Kıran ve Eziler Kıran (2007) öykülemeyi hem bir edim hem de öykünün anlatılış biçimi olarak görür. Anlatı, kurmaca ile öykülemenin birleşimidir. Roman, öykü, masal ise anlatının alabildiği özel bir yazınsal biçimdir. Anlatı metinleri, bir ya da daha fazla kişiyi barındıran gerçek ya da kurmaca bir olayı veya belli bir mantık ve zaman ilişkisi içerisindeki olaylar dizisini anlatan metinlerdir. Anlatı yazarı kurmaca bir dünyayı anlatırken, kurmaca kişilerin ve nesnelerin özelliklerini yeniden tanımlar. Olay ve durumları belli bir zaman dilimine yerleştirir. Bunu gerçekleştirirken her anlatıda yer alan öyküleme, kişi, mekân, zaman gibi kavramlara yaslanır. Metindeki durum ve dönüşümlerin art arda gelerek metinde anlam oluşturmasıyla da metin anlatı metni olma özelliği kazanır (Torusdağ ve Aydın, 2018). Kısaca anlatı metni, "bir olay örgüsünün bir anlatıcı tarafından belirli bir bakış açısı ile belirli bir zaman kesitinde ve anlatıcının belirleyeceği bir sıralama

düzeninde anlatıldığı metindir”dir (Yüksel, 2007: 158). Anlatı metinleri gerçek anlatılar ve kurgusal anlatılar olmak üzere iki ana sınıfa ayrılabilir. Gerçek anlatılar göndermeleri gerçek dünyaya, kurgusal anlatılar ise göndermeleri kendi üstüne olan anlatılardır (Günay, 2001; Wallace, 1986; White, 1981; akt. Yüksel, 2007: 158).

İnsanlar birbirleriyle konuşurken ya da yazarlar okuyucuları ile iletişim kurarken tek tek sözcükler ya da birbirinden kopuk bağımsız tümceler değil, birbirleriyle bağlantılı tümceler yani sözlü ya da yazılı metinler üretirler. İletişimin gerçekleşme koşulu metin oluşturmaktır. Şenöz’e (2005: 61) göre, “Dil kullanımı belirli bildirişim durumları ve metin türleri çerçevesinde gerçekleşir. Konuşurken ya da yazarken birbiriyle bağlantılı tümcelerden oluşan metinler üretiriz. Ürettiğimiz her metin de belirli bir metin türünün örneği olma özelliğini taşır.” Latince kumaş anlamına gelen “textus” sözcüğünden türetilmiş olan metin, kültürel değişim sürecinde herhangi bir konu veya olayın, bilginin, yazılı ya da sözlü olarak, dil aracılığı ile oluşturulması sonucunda ortaya çıkan söz bütünüdür. Dil açısından metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan, ardışık, sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan tümceler dizisi olarak kabul görür. Metinler tümcelerden oluşur. Günay’a (2007) göre tümce, dilbilgisinin bir birimi olarak ele alınabilirken metin, bildirişim işlevinin göz önüne alınmasını gerektiren devingen bir süreç olarak düşünülmektedir. Metin, belli bir bildirişim değeri olan, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan, dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapı olan, sözlü ya da yazılı olarak üretilebilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle metin, kendisini oluşturan sıralı ve anlamlı bütünlük halindeki tümceler dizisi toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür (Torusdağ ve Aydın, 2018: 3).

Metinleri inceleme ihtiyacı üzerine ortaya çıkan metin türlerinin tasnifi araştırmacılar tarafında farklı şekillerde yapılmıştır (Çetinkaya Dizer vd. 2018). Bu farklılıkların temelinde tasnifin metinlerin ileti aktarım biçimlerine mi yoksa ileti aktarım amaçlarına mı göre yapılacağı sorusu bulunur. Kimi araştırmacılar metin türlerini kurgusal ve bilgi veren yazınsal türler olarak sınıflandırırken (Özmen, 2011) kimileri eğitsel amaçlarla özgün metin ve kurgu metni diye ayırıp bunları kullanımlık metin, yazınsal metin vb. diye tekrar ayırmış (Genç-Ünver, 2012), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) ise metinler eğitsel gereklilikler doğrultusunda bilgilendirici, hikâye edici metinler ve şiir olarak ele alınmıştır. Dilidüzgün (2008) metinleri anlatısal metinler ve açıklayıcı/bilgi iletici metinler olarak ele almıştır. Tasnifteki bu çeşitlilik alanyazında anlatısal metin diye de anılan anlatı metninin de farklı yönlerden tanımlanmasına yakından ilgilidir. Bu bir sorun olmayı sürdürmektedir (Yüksel, 2007: 157).

Anlatısal metinlerin bir türü olarak kısa öykünün kaynağı çok eskiye dayansa da özgün bir yazınsal tür olarak ortaya çıkışı, Amerika ve Rusya’da 19. yüzyılın başlarına rastlar. Kısa öykü türünün ilk örneklerini Rusya’da Nikolay Vasilyeviç Gogol (1809-1852), Amerika’da ise çağdaşı Edgar Allan Poe (1809-1849) verir. Bates’in (2013) ifadesiyle, çağdaş kısa öykü, bu iki yazardan kaynak bulan nehirden doğmuştur. Özer (2002), kısa öykünün ilk eleştirel kuramcısı olarak da kabul edilen Poe’nun kısa öykü ile ilgili düşüncelerini “tek bir etki yaratma amacı ile yazılan; dramatik etkisinin bozulmaması için bir oturta okunacak kısalıkta olan; şiirsel yoğunlukta bir dil kullanacağı için yazarın zekâsını romandan daha fazla çalıştırmasını talep eden yeni bir anlatım biçimi” olarak özetler (Torusdağ ve Aydın, 2018: 45). Genellikle, kısa öykü yalnızca bir olaya odaklanır; tek bir olay örgüsüne, tek bir ortama, sınırlı sayıda karaktere sahiptir ve kısa bir süreyi kapsar. Her şey sınırlı bir zaman diliminde gerçekleşir ve sunulan evren son derece konsantredir. Eylem genellikle tek bir olaya indirgenir. İlk durum ile son durum arasında çok az şey olur. Öykünün başı ve sonu arasında ana karakter psikolojik bir dönüşüm yaşar.

Kısa öykü olarak değerlendirilebilecek, bu çalışmaya konu olan Sait Faik’in Tüneldeki Çocuk adlı öyküsü, yaşam sürdürdüğü muhitteki insanlara oranla daha eğitimli biri olduğu sezilenen birinci kişi

anlatıcının, gecelerini geçirmek zorunda kaldığı İstanbul'un kenar semti ve bir Taksim tünel yolculuğunda karşılaştığı fakir çocuk üzerine yaptığı gözlemleri anlatır. Dekor olarak İstanbul'un bilinmeyen ışıksız dış semtlerinden birinin kullanıldığı öyküde, oldukça kısa bir zaman dilimini içeren bir yolculuk anı betimleyici bir anlatımla sunulur. Çocuğun ilk kez tünel yolculuğu yapıyor olmasından kaynaklanan duygularına ve dış görünüşünün gönderimde bulunduğu fakirliğe odaklanma öykünün çekirdeğini oluşturur (Solak, 2015: 33).

Bu çalışma *Tüneldeki Çocuk* öyküsü örneğinden hareketle anlatısal metinlerin yapısal unsurlarını ve bunları bir araya getiren dizgeyi ortaya koymak, birden çok metin odaklı yaklaşımın kesişim ve ayrışım basamaklarını birlikte kullanarak metin çözümlemesini detaylandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Metinlerin çözümlenmesinde metinlerin niteliğine göre farklı çözümleme yaklaşımları kullanılmakta, her bir yaklaşımın diğer yaklaşımlardan farklı yönleri ön plana çıkmaktadır. Bir metne aynı anda metindilbilimsel ve göstergebilimsel çözümleme yaklaşımlarının uygulanmasıyla metin çözümlemesine kubaşık ve bütüncül yeni bir boyut kazandırmak mümkündür. Bu yolla metinleri örüntüleyen unsurları daha işlevsel bir yolla saptama ve metinlerin anlam derinliklerine ulaşma yolunda mesafe kat edilebilir.

Yöntem

Nitel araştırma doğası içinde gerçekleştirilmiş olan çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım-Şimşek, 2018: 191). Bu doğrultuda metindilbilim ve göstergebilimin verilerine dayanarak Sait Faik'in *Tüneldeki Çocuk* adlı öyküsünün çözümlenmesi amaçlanmıştır. Metindilbilim³, küçük ölçekli yapı (bağlaşıklık) ve büyük ölçekli yapı (bağdaşıklık ya da tutarlılık) unsurlarından hareket ederek metnin farklı anlam katmanlarına ulaşmaya çalışır. Özellikle Fransız dilbilimci Grimas (1966, 1976)'ın çalışmalarına dayanan göstergebilim⁴ ise anlatı metnine anlatsallık (yüzeysel düzey) ve temel yapılar (derin düzey) açısından yaklaşır.

Bulgular ve Yorumlar

1. Bölümler ve kesitler

Çevre, tünel ve çocuk üzerinden sosyoekonomik ve psikolojik çeşitli çıkarımların yapıldığı öykü; 18 kez yinelenen "tünel" sözcüğü; 14 kez yinelenen "çocuk", 12 kez yinelenen "insan", dörder kez yinelenen "adam" ve "kadın" genel kavramları, metnin tonuna katkı sunan 12 kez yinelenen "karanlık" sözcüğü, bir kez yinelenen "gülmek" eylemiyle birlikte 5 kez yinelenen "gülüş" sözcüğü, öykünün birinci kişi anlatıcının bakışları (bakma tahakkümü) altında ilerlediğini gösteren 10 kez yinelenen "bakmak" eylemi, bir kez yinelenen "gözlemek" eylemiyle birlikte 6 kez yinelenen "göz" sözcüğü etrafında şekillenmiştir.

Öykünün giriş bölümünde anlatıcı, olayların başlamasından önce bulunduğu konuma ilişkin betimlemelerle açıkça bilgilendirme yapar. Bu sayede içinde bulunduğu uzamın iklimine, sosyo-kültürel yapısına, bayındırlığına, yer şekillerine dair birtakım ayrıntılar verir. İlk kesitte bir süreliğine bulunduğu bu İstanbul nahiyesinin geceleri esen serin rüzgârlarından, sokakların geceki karanlığından ve bunun yerel yönetimle girişimcinin anlaşmazlığına dayanan sebebinden, yöre halkının akşamları erkenden evlerine çekilmesinden, topluma karşı tutumlarından, çocukların tutumlarından ve bölgenin egzotik

3 Ayrıntılı bilgi için bkz. (Aydın ve Torusdağ, 2014; Torusdağ ve Aydın, 2021)

4 Ayrıntılı bilgi için bkz. (Uçman, 2016; Aydın ve Uyar, 2022)

manzarasından açıkça söz eder. İlk kesitte mekânın bayındırlık bakımından geri kalmışlığı vurgusu egemendir ve metne esenliksiz bir ton hakimdir.

Anlatıcının eğitilmiş bir Türk hanımı ile girdiği diyalogla başlayan ikinci kesitte de giriş bölümündeki tanıtım işlevi sürdürülmektedir. Nahiye müdürüyle senli benli konuşacak kadar otoriteye yakın olması ve birden çok yabancı dil bilmesiyle eğitilmiş oluşu sezdirilen bu Türk hanımının yöredeki yoksunluklara dönük “Şu insanlara karanlık çok bile.” yorumu, yöre halkı karşısında belli bir zümrenin tavrını da özetler niteliktedir. Anlatıcı, Türk hanımının “şu insanlar” diye nitelediği bakkal çırağı, hamal, balıkçı vb. kişilerden oluşan grupta kendisinin de olduğuna dair açık beyanı ile giriş bölümünü sonlandırır ve öykünün henüz başında coğrafi, teknik ve sosyolojik cepheleriyle okura üst tabaka-alt taba karşıtlığını da içeren bir manzara sunar. Bir yanda anlatıcı ve o nahiyede yetersiz bayındırlıkla karanlık içinde yaşayan, gayritürk (Pos bıyıklı Rum balıkçılar, Kürt hamallar, doksanlık Rum kadınları) etnik kimlikleriyle nitelenen sıradan halk kitlesi öte yanda o kitleye bunu bile çok gören eğitilmiş ve iktidara yakın, ayrıca Türk oluşuyla nitelenen bir kadın konumlandırılmıştır. Anlatıcı, kadının merkezî otoriteye yakın olmasından, onunla tartışma çekincesini de ortaya koymuştur. İkinci kesitte toplumsal eşitlik olgusu ön plana çıkmaktadır.

Anlatıcının “O gün İstanbul’a indim.” sözcüğüyle başlayan üçüncü kesitle öykünün gelişme bölümü de başlar. Bu kesitte anlatıcı giriş bölümünde bahsettiği nahiyeden ayrılmış ve o nahiyenin yoksunluklarının birçoğundan azade olan merkeze, Beyoğlu’na gitmiştir. Buradaki mekân bir toplu taşıma aracının, Taksim tüneli fünikülerinin içidir. “Tünele Beyoğlu tarafından bindik.” ve “İkinci mevkiyiz.” ifadelerindeki birinci çokluk ekleri, “(...) ben bir de o vardık.” ifadesindeki “ben” ve “o”nun ön gönderimi durumundadır. Ayrıca “o”, öyküye yeni bir kişi katıldığına göstergesi ve “Tüneldeki Çocuk”un ön gönderimi konumundadır. Bu bölümde anlatıcı, 12 yaşlarında olan bu çocuğun bedenine, giyimine ve beden diline dair ayrıntılı bir betimlemeye girişir. Bu sayede sözünü ettiği çocuğun temsil ettiği sosyoekonomik grubu okurlara sezdirmeye çalışır. Yazar çocuğu âdeta bir kamera odaklamasıyla betimler ve “şimdi yüzümden” diye okuyucuyu yönlendirir. Buna göre çocuk, giriş bölümünde sözü edilen nahiyedeki insanlardan biri gibidir.

Dördüncü kesit “Kapılar kapanınca” ifadesiyle başlar ve kısa yolculuğun bitimini ifade eden “Kapılar gürlütle açıldı.” sözcüğüyle son bulur. Bu kesitte anlatıcı, çocuğun içinde buldukları vasıtaya ilk kez binmiş olmasının verdiği sevinçli doyasıya yaşamadığını tespit eder. Bunun nedeni çocuğun anlatıcı tarafından izlendiğini fark etmesidir. Fünikülelere ilk kez binen çocuklar sevinçlerini büyük bir coşkuyla ifade ederken o bunu belli etmemeye çalışmıştır. Anlatıcı bu kesitte de çocuğu betimlemeyi sürdürmüştür.

Beşinci kesit “Şimdi tünelin dışındaydık.” ifadesiyle başlar, çocuğun kalabalık içinde kaybolması ve anlatıcının çocuğun oturduğu kenar mahalleye yönelik saptamasıyla son bulur. Bu kesitte yolculuğun çok kısa bir sürede gerçekleşmesi ve tünelden Beyoğlu’na çıkan insan kalabalığı karşısında çocuğun şaşkınlığı dile getirilirken çocuğun bu yolculuktan duyduğu sevinç “Pantolonunun geniş ve yırtık paçaları seviniyor, arkasının büyük dikişlerle dikilmiş ve alt tarafı tamamen sökülmüş yaması tünele oturmaktan memnun olduğunu söyler gibiydi.” ifadeleriyle ironik bir biçimde betimlenir.

Altıncı kesitten oluşan sonuç bölümü ise olay yerine anlatıcının okuruna doğrudan seslenerek iletildiği fikirlerinden oluşur. Burada giriş bölümündeki Türk hanımının bu insanlara karanlık bile çok, fikrine itiraz ederek bu insanlara hiçbir şey çok değil, görüşünü öne sürer. Anlatıcı, giriş bölümünde betimlediği

halk sınıfının bir temsilcisi olarak gördüğü tüneldeki çocuğun insana özgü duygularını annesiyle paylaşacağına dair tahminiyle bu fikrini destekler.

2. Anlatının genel düzenlenişi

Metindeki genel söz dizimsel yapı şu şekilde özetlenebilir:

Anlatıcı açısından:

Başlangıç durumu: $\ddot{O} \vee N$

Sonuç durumu: $\ddot{O} \wedge N$

Anlatının öznesi konumundaki anlatıcı, anlatının başında İstanbul'un bayındırlık bakımından geri kalmış bir nahiyesinde, toplumun sosyoekonomik açıdan düşük seviyedeki bir kesimiyle yaşar. Bu kısımda bu insanlara hiçbir şey çok değil, fikrine sahip olduğunu Türk hanımının şu insanlara karanlık çok bile, görüşüne karşı olduğunu sezdirmesinden anlamak mümkündür. Bunu, o hanıma karşı açıkça söyleyememişse de metnin devamında gözlemlediği toplumun alt gruplarından bir çocuk üzerine düşünerek kendi fikrini okura karşı savunur. Alenen bu insanlara hiçbir şey çok değil, fikrini beyan eder. Öykü boyunca sahip olduğu genel amaç da budur. Bu nedenle anlatıcının öykünün başında sahip olduğu hâlde Türk hanımının otoriteye yakın olmasından çekinerek ifade edemediği fikrini, metnin sonunda okuruna karşı ifade ettiği söylenebilir. Yani o, metnin başlangıç durumunda nesnesiyle ayrışım içindeyken sonuç durumunda birleşim ilişkisine girebilmiştir.

Çocuk açısından:

Başlangıç durumu: $\ddot{O} \vee N$

Sonuç durumu: $\ddot{O} \vee N$

Başlangıç durumunda çocuğun öznesi ilk kez bir tünele binmiş olmanın verdiği çocuksu sevinçli doyusuya yaşayabilmektir ancak anlatıcının onu gözlemlediğini fark ettiğinde bu amacına ulaşamaz. Aslında burada anlatıcı gözlemi yalnızca görünen bir sebeptir. Asıl sebep onca orta hâlli insanın arasında giyimiyle düşük gelir grubundan olduğunun belli olmasının verdiği çekinme hissidir. Çocuk, metnin sonunda da öznesiyle ayrışım durumunda kalır. Bu vesileyle metinde belli bir sınıfın konumu gereği toplum içindeki yerini belirlemekteki güçlükleri sezdirir.

Türk Hanımı açısından:

Başlangıç durumu: $\ddot{O} \wedge N$

Sonuç durumu: $\ddot{O} \vee N$

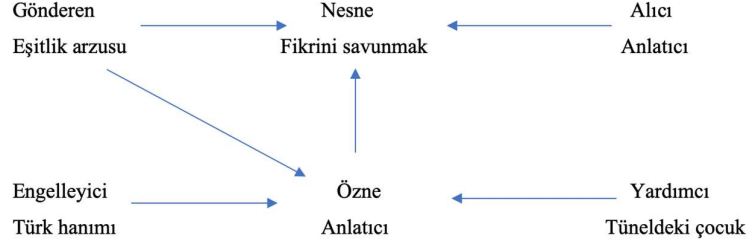
Türk hanımı başlangıç durumunda sözü edilen alt toplumsal tabaka mensuplarına karanlığın çok bile olduğu fikrini açıkça beyan etmiştir. Bunu yaparken otoriteyle ilişkilerinden ve eğitim seviyesinden had bulmuştur. Bu hâliyle o başlangıçta öznesiyle birleşim durumundadır. Ancak anlatıcı onunla aksi yöndeki fikrini beyan ettikten sonra bir daha ona söz söyleme fırsatı vermemiştir. Onun fikrine karşı çıkıp ona cevap hakkı doğmasına sebep olsa da ona fikrini gerekçelendirme, savunma hakkını

vermemiştir. Bu hâliyle Türk hanımı sonuç durumunda okurun gözünde öznesinden ayrı düşmüştür. Ayrışım ilişkisi içindedir.

3. Yüzeysel düzey

3.1. Anlatı düzeyi

3.1.1. Eyleyenler örnekçeleri



Şekil 1: Anlatıcı açısından eyleyenler örnekçesi

Özne: Anlatıcı

Nesne: Halka hiçbir şeyin çok görülmemesi gerektiği fikrini savunmak

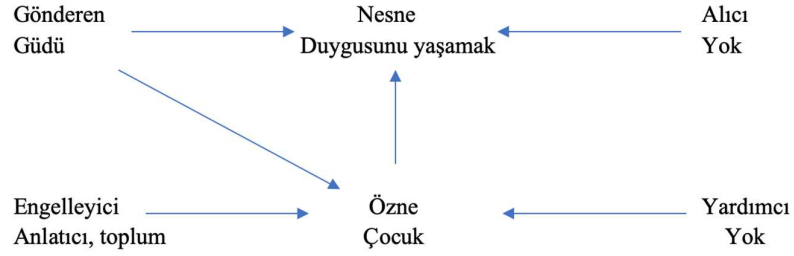
Gönderen: Toplumsal eşitlik arzusu

Alıcı: Anlatıcı

Engel: Türk hanımı

Yardımcı: Tüneldeki çocuk

Eyleyenler şemasına anlatıcı açısından bakıldığında, özne konumundaki anlatıcının öykü boyunca erişmek istediği nihai hedef halka hiçbir şeyin çok görülmemesi gerektiği fikrini öne sürmektir. Onu bu amaca sevk eden gönderici unsur onun mizacındaki/dünya görüşündeki toplumsal eşitlik arzusu olarak görülebilir. Anlatıcının bu girişiminden yarar sağlayacak, mutlu olacak olan yine kendisi olduğundan anlatıcı bu öyküde aynı zamanda alıcı konumundadır. Bu süreçte anlatıcıyı engelleyebilecek tek unsur onun fikrine aksi yönde bir fikir ileri süren Türk hanımıdır. Buna karşın anlatıcının savını destekleyen unsur olan Tüneldeki Çocuk yardımcı konumundadır. O, giyim kuşamı, hâl ve hareketleriyle halk tabakasını temsil eden biri olarak insanî duygularını yaşamak konusunda bile tereddüde düşmüştür. Bu yönüyle anlatıcının fikrini desteklemek üzere öyküde bir destekleyici olarak kullanılmıştır.



Şekil 2: Çocuk açısından eyleyenler örneği

Özne: Çocuk

Nesne: Duygusunu yaşamak

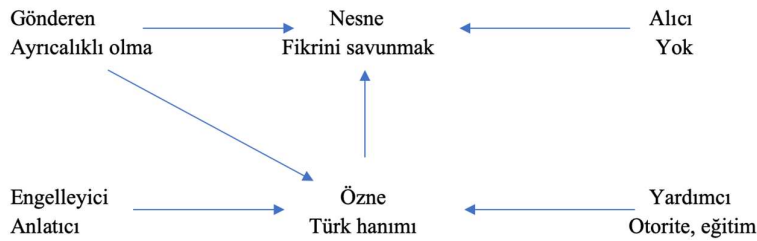
Gönderen: Gündü

Alıcı: Yok

Engel: Anlatıcı

Yardımcı: Yok

Eyleyenler örneğine çocuk açısından bakılıp özne konumunda çocuğun olduğu varsayılırsa, onun ulaşmak istediği hedef ilk kez bir tünele bindiği için kendisinde uyanan hisleri çekinmeden yaşayabilmektir. Bu, onun nesnesi konumundadır. Onu buna sevk edense içten gelen güdüleridir. Bu süreçte onun amacına ulaşmasını destekleyecek, ona yardımcı olacak kimse ya da hiçbir etmen olmadığı için öyküde onun yardımcı ögesi yoktur. Anlatıcının çocuğun hislerini tümüyle yaşamasını engelleyen bakışları nedeniyle anlatıcı çocuğun engelleyicisi konumundadır. Bundan ötürü bu öyküde çocuğun alıcısı da yoktur. O öykünün sonunda bir tünele ilk kez binmenin vermiş olduğu ve daha önce birçoklarının yaşadığı duyguları doyusuya yaşayamamıştır.



Şekil 3: Türk Hanımı açısından eyleyenler örneği

Özne: Türk hanımı

Nesne: Halka karanlığın bile çok olduğu fikrini savunmak

Gönderen: Sınıfsal ayrıcalığı koruma arzusu

Alıcı: Yok

Engel: Anlatıcı

Yardımcı: Otorite ve eğitim

Öyküde eğitimi ve otoriteye yakın olma özellikleriyle özne konumundaki Türk hanımının nesnesi düşük sosyoekonomik grupların ahvalinin kabullenilebilir olduğunu savunmak için zayıf alt yapı tesislerinin onlara çok bile olduğu fikrini savunmaktadır. O bu fikrini anlatıcıya açıkça söylemekten çekinmez. Onu bu amaca sevk eden sahip olduğu sınıfsal ayrıcalığı koruma arzusu olabilir. Nitekim yaşadığı ülkenin aslı unsuru olan Türklere mensuptur, ayrıca eğitim alma ve iktidarla iyi ilişkiler kurabilme ayrıcalıklarına sahiptir. Onu destekleyen nahiye müdürüyle senli benli konuşmasına fırsat veren otoriteyle iyi ilişkileri ve birden çok dil bilmesiyle vurgulanan eğitim seviyesidir. Anlatıcı olay örgüsünde çekingen davranıp yüzüne karşı onun fikrine itiraz etmese de okuruna seslenirken itirazını dile getirir ve bir tür engelleyici işi görmeye niyetlenir. Türk hanımının bu örnekçede alıcısı yoktur. O her ne kadar anlatıcıya bu fikrini beyan etmişse de bunu savunacak, buna ikna edecek fırsatı olmamıştır. Anlatıcı tarafından kendisine bu hak verilmemiştir. Bu nedenle anlatıcının öyküde kendi fikrinin gerekçelerini sunabildiği hâlde aynı imkânı karşı fikre vermeyen, tek yanlı bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

3.1.2. Anlatı izlencesi ve kiplikler

Anlatıcı açısından:

Eyletim: Anlatıcıyı nesnesi olan “fikrini beyan etmek ve savunmak” davranışına sevk eden güç, bu aşamada ortaya çıkar ve özneyi yaptırmak kipliği içinde konumlandırır. Burada anlatıcı öncelikle bir vesile ile İstanbul’un bir nahiyesi diye söz ettiği ve alt gelir gruplarından insanlarla, yetersiz alt yapı imkanlarıyla betimlediği bir mekâna gelmiştir. Üstelik buradaki halk için şu insanlara karanlık çok bile diyen eğitimi bir Türk hanımının dışlayıcı tavrına maruz kalmıştır. Bu durum onu nesnesine yönelmeye sevk etmiştir.

Edinç: Bu kısımda anlatıcı nesnesine ulaşmak için fikrini beyan edebilecek duruma gelmiştir. Bu ilk etapta karşı fikri dillendiren hanımın statüsü gereği mümkün olmasa da onun ortamdaki kalkması ile anlatıcının hedef kitleyi olan okurla baş başa kalması onu fikirlerini beyan edebilecek güce erişirmiştir. Aynı zamanda tünelde gözlemediği alt gelir grubunu temsil eden bir çocuğun üst grupların baskısı altında hislerini yaşayamamasına tanık olması da anlatıcıyı psikolojik olarak nesnesine yönelmeye muktedir kılmaya yarar. Burada onun için yapabilmek kipliği söz konusudur.

Edim: Bu kısımda özne konumundaki anlatıcı için artık yapmak kipliği söz konusudur. Anlatıcı önceki aşamalarda sevk edilip yetkilendirildiği eylemi gerçekleştirmiş ve bu insanlara hiçbir şeyin çok olmadığı fikrini açıkça beyan etmiştir. Bunu tünelde gördüğü çocuğun hayaline ilişkin gözlemleriyle de desteklemiştir.

Yaptırım: Anlatıcının genel düzenlenişinde böyle bir aşama yoktur. Anlatıcı yapıp ettiklerine dair herhangi bir yaptırıma uğramamıştır. Onun okurun bekleyebileceği gibi nesnesine ulaşması sonucunda herhangi bir ödül kazandığı ya da cezaya maruz kaldığı görülmez. Fikirlerinin herhangi bir karşılığı verilmediği için herhangi bir yaptırıma uğradığı da söylenemez. Bu, yazarın öyküsünde herhangi bir normatif kaygı taşımayan dünya görüşünün bir sonucu olabilir.

Çocuk açısından:

Eyletim: Çocuğun içinde bulunduğu vasıtaya ilk kez binmesi onu sevinç duygusunu ifade etmeye sevk eder. Bu aşamada özne için yaptırım kipliğinden söz edilebilir.

Edinç: Bu aşamada çocuk tünele binmiş olmanın verdiği yetkiyle ve gözlerine yansıyan sevinçle duygularını yaşamak konusunda okuru umutlandırırsa da anlatıcının onu gözlemediğini fark edince bundan uzak kalır. Bu hâliyle onun nesnesine ulaşmak için yeterli ölçüde yapabilmek kipliğine sahip olduğunu söylemek mümkün değildir.

Edim: Bir önceki aşamada nesnesine ulaşmak için yeterli ölçüde yetkilendirilmeyen çocuk bu edimi gerçekleştiremez. Öyle ki anlatıcı bu çocuğun sevincini yırtık pantolonundan anlayabilmiştir. Bu yüzden onun için yapmak kipliğinden de söz etmek mümkün görünmemektedir. Bu hâliyle onun dönüşüm geçiremediği söylenebilir.

Yaptırım: Çocuk, herhangi bir dönüşüm geçirmediği için onun hakkında herhangi bir ahlaki yargılamaya da yer verilmemiştir. Ancak anlatıcının dikkatli gözlemleriyle nesnelere aracılığıyla gözlemleyebildiği duygularını diğer insanlar gibi doyasıya yaşayamayan çocuk, bu edilgen tavrı karşısında herhangi bir ödül ya da cezayla da karşılaşmaz. Ancak anlatıcının son bölümde o çocuğun ödülünü yaşadıklarını annesiyle paylaşarak alacağına dair bir tahmini vardır. Bu yazar tarafından okura gösterilen bir yaşantı değilse de yazarın okuru düşündürmek istediği soyut bir sondur.

Türk Hanımı Açısından:

Eyletim: Türk hanımını alt gelir gruplarına dair fikrini beyan etmeye sevk eden güç, anlatıcının giriş bölümünde betimlediği yoksunluklardan ona da bahsetmesi olmuştur. Anlatıcının uzayıp giden karanlıklardan bu hanıma bahsetmesi üzerine bu Türk hanımı ona karşılık şu insanlara karanlık çok bile görüşünü beyan etmiştir. Burada anlatıcının bahsi açması Türk hanımının yaptırım kipliğinde görülmesine sebep olur.

Edinç: Bu aşamanın nasıl gerçekleştiği metinde verilmez ancak Türk hanımının birden çok yabancı dil bilen bir kolejlî oluşundan, nahiye müdürüyle senli benli konuşmasından, erkeklere fikir ve kadınlara nasihat veren biri olmasından söz edilerek alt gelir grupları karşısındaki bu fikri hangi güce dayanarak ortaya atabildiğini sezdirir. Öyküde aşamaları anlatılmasa bile bu hanımın öyküde okurun karşısına bu hâliyle çıkması, söz konusu fikri beyanı için zaten yetkilendirilmiş biri olduğunu gösterir.

Edim: Bu aşamada Türk hanımının gerçekleştirdiği tek eylem, fikrini bir tümce ile ifade edebilmektir. Burada yapmak kipliği söz konusudur. Bu öznenin tavrının tek tümce ile sınırlandırılması, bunu destekleyecek herhangi bir örnekten ya da yaşantısından söz edilmemesi anlatıcı tarafından mahkûm edilmesini kolaylaştırır.

Yaptırım: Olay akışı içinde herhangi bir ödül ya da cezayla karşılaşmasa da Türk hanımının karşılığını metnin sonunda aksi yönündeki fikrini uzun uzadıya anlatıp destekleyen anlatıcı verir. Türk hanımının fikrine sadece bir tümce ayırmasına rağmen aksi yöndeki görüşüne geniş yer ayıran bu orantısız ve tek yönlü yaklaşımı ile anlatıcı, kendisi ve çocuk için başvurmadığı yargılamaya Türk hanımı için başvurmuştur.

3. 2. Söylem düzeyi

3.2.1. Figüratif karşıtlıklar

Alt tabaka-üst tabaka

Anlatı sosyoekonomik ve kültürel olanaklara erişim bakımından alt tabaka ile üst tabaka arasındaki bir karşıtlık üzerine kurgulanmıştır. Burada alt tabakanın anlatıldığı mekânın bir nahiye olması, elektrik sorunları yaşamaması, insanların yoksulluğu vb. sıralanmıştır. Bu insanların yoksunluklarından biri de bir Rum müteşebbis ile belediye arasında çıkan anlaşmazlıktan kaynaklanmaktadır. Yine bu insanlar hamallık, balıkçılık, bakkal çırağı gibi alt gelir gruplarına hitap eden mesleklerle tanıtılmıştır. Tüneldeki çocuk da kılık kıyafeti ve davranışları ile bu gruptan biri olarak betimlenmiştir. Bu gruba hiçbir şeyin çok olmadığı fikrini savunan anlatıcı da açıkça kendisini de onlardan biri olarak niteleyerek bu karşıtlıkta bir taraf tutmaktadır. Karşı tarafta ise belediye ve Türk hanımı tarafından temsil edilen üst tabaka vardır. Üst tabakayı tanıtmak için gereken özelliklerin en belirgin olanları Türk hanımına atfedilmiştir. Kolej mezunu olması, birden çok yabancı dil bilmesi, nahiye müdürü ile samimi olması, erkeklere fikir kadınlara nasihat vermesi vb. Belediye ise nahiyeye gelen elektriğin kesilmesinden sorumlu bir taraf olarak yansıtılmıştır. Anlatıcı bu karşıtlıkla toplumun tabakaları arasındaki çelişkiye parmak basmıştır. İyi bir eğitim ve güçlü bir otoriter tavır ile özetlenen üst tabaka tavrı karşısında yoksulluk ve yoksunlukla özetlenen alt tabaka konumlandırılmıştır.

Azınlık unsur-hâkim unsur

Metne egemen olan ikinci karşıtlık da etnik kimlikler üzerinden kurgulanmıştır. Anlatıcının alt tabakanın üyeleri olarak sıraladıklarının sık sık etnik kimlikleri vurgulanmıştır. Bunlar Rum balıkçılar, Rum kadınlar, Kürt hamallardır. Ayrıca bu tabakayı temsil eden tüneldeki çocuğun betimlenmesindeki koyu ten gibi detay seçimlerinin de okurun zihninde bu etnik gruplardan birini canlandırma amacı taşıdığı söylenebilir. Yoksullar tümüyle gayritürk unsurlardan seçilirken üst tabakayı temsil eden ve fikrine karşı çıkan kadın Türk kimliğiyle anılır. Bu yolla Türk olmaya yönetimden yana olmak, eğitilmiş olmak, buyurgan olmak ve alt tabakayı ötekileştirmek gibi özellikler; gayritürk olmaya yoksulluk, yoksunluk ve dışlanmışlık isnat edilmiştir.

3.2.2. İzleksel roller

Çocuk:

Çocuk bu anlatıda toplumun alt tabakasını ve bu tabakanın diğerleri karşısındaki konumunu temsil etme işlevi görür. Bu özelliğiyle anlatıcı tarafından gözlemlenip birtakım tahlillere fırsat verir. Giyim kuşama ve muhtemel ikameti ile alt tabakadan olduğu kuvvetle sezdirilen bu çocuk hayatında ilk kez tünele binmişse de bundan doğan sevincini dilediğince yaşayamamıştır. Anlatıcının en çok odaklandığı kısım da budur. Görünüşte anlatıcının gözlemlemesi buna sebeptir ancak çocuğun tüneldeki “ötekiliği” bunun asıl nedenidir. Giriş bölümünde anlatılan nahiyenin yeterli elektrikten yoksun bırakılması ve uygar dünyada emanet gibi durması ile çocuğun o tünelin içinde emanet gibi durması arasında bir benzerlik ilgisi kurulabilir. Bu sayede çocuğun temsil ettiği toplumsal tabakanın toplumun genelindeki konumu sezdirilir. Modern anlamda millet olma sürecinin önündeki engellerden olan öteki olgusu gündeme getirilir. İstanbul’un o nahiyesinde balıkçılık, hamallık gibi düşük gelir gruplarına hitap eden meslekleri icra eden insanların, eğitilmiş Türk hanımının gözünde öteki görülmesi gibi tüneldeki çocuk da tünelin ötekisi işlevi görür. Nitekim madamla çocuğunun birlikte bindiği ve çocuğunun sevincini

doyasıya yaşadığı bir tünelin içinde tek başına kalan çocuk hem yalnızlığıyla hem giyimiyle o tünelin ötekisidir. O, madamla çocuğunu gözlese bile madamla çocuğu ona bakmaz. Bu yönüyle de o, belediye-müteşebbis anlaşmazlığından ışiksiz kalan nahiyedekiler gibi ötekilikten doğan bir yoksunluğa maruz kalır.

Anlatıcı:

Anlatıcının rolü yalnızca olayları anlatmakla sınırlı değildir. Onun bunun dışında üç önemli rolü daha vardır. Bunlar çözümleyici bir gözlemcilik, tüneldeki çocuğun engelleyicisi olma ve fikir beyan etme rolleridir. O, ilkin okura açıklamadığı bir sebepten ötürü bulunduğu İstanbul'un bir nahiyesine ilişkin gözlemler yapar. Buradaki sosyo-ekonomik durumu, altyapıya ve yaşam tarzına ilişkin yoksunlukları tespit eder. Ardından aynı tavrı tünelde gördüğü çocuğa da uygular. Onu da ayrıntılı bir biçimde gözlemleyerek beden dilinden ve dış görünüşünden hareketle birtakım çıkarımlara varır. Anlatıcının tüneldeki çocuğu dikkatle gözleme rolü aynı zamanda onun duygularını doyasıya yaşamasının engellerinden birini oluşturma işlevi de görür. Şekilden şekle giren çocuk tam onun tarafından gözlemlendiğini fark ettiği anda kendine ket vurur.

Anlatıcının en önemli işlevi ise gözlemlerinden hareketle edindiği yorumları ve fikirleri açıklayarak metnin iletilerini doğrudan vermesidir. O, bunun için öncelikle bir karşıt görüşü aracı kılar. Alt tabakadan insanlara karanlığın bile çok olduğunu söyleyen Türk hanımıyla muhatap olur. Metnin son bölümünde ise tüneldeki çocuğa dair gözlemleri üzerine fikirlerini doğrudan paylaşır. Buna göre o, alt tabakadan insanlara üst tabakanın uygun gördüğünün aksine hiçbir şeyin çok olmadığını savunur. Anlatıcı bu rolüyle iletilerin en açık biçimde verilmesini sağlar.

Türk Hanımı:

Türk hanımının ilk işlevi anlatıcının fikir beyanına çıkış noktası teşkil etmek, ikincisi ise belli bir zümreyi temsil etmektir. Olay örgüsünde anlatıcının kendi fikirlerini beyan etmek için öncelikle okura karşıt görüşü gösterme yolunu tutmasının bir aygıtı olarak kullanılmıştır. Anlatıcı Türk hanımının alt tabaka için söylediği "Şu insanlara karanlık çok bile." sözünü çıkış noktası yaparak kendi düşüncesini beyan etmeye koyulur. Türk hanımı burada eğitim düzeyi ve otoriteye yakınlığıyla gündeme getirilerek alt tabakayı hor gören üst tabakayı temsil etmekte ve üst tabakadan kimselerin alt tabakaya ilişkin birtakım kanaatlerini özetlemektedir.

Şu insanlar:

Yazar "şu insanlar"a kendini (ben) ve okuru (sen) da dahil ederek "Pos bıyıklı Rum balıkçılar, çıplak bacaklı sıksa çocuklar, gırtlakları bir karış dışarıya fırlamış Kürt hamallar, doksanlık Rum kadınları, ben, sen, posta müvezzii, o bakkal çırağı, hepimiz 'şu insanlar'dandık." der. Şu insanlar toplumda alt tabakayı oluşturan ve öyküde yazarın asıl düşüncesini iletmek için sadece isimleriyle var olan gruptur.

3.2.3. Betimlemeler ve uzam

Bu öyküde Sait Faik, insanların ve içinde oldukları çevrenin çoğunlukla görüntüleri üzerinde durur. Onlardan biri olmayan ama onları anlamaya çalışan anlatıcı; sürekli gözlem yapmakta, gördüklerinden yola çıkarak fakir insanların duygu dünyalarına dair çıkarımlarda bulunmaktadır (Solak, 2015: 33-34). Öyküde kronolojik olarak ilk sırada yer alması da en ayrıntılı betimleme tüneldeki çocuk hakkında yapılmıştır. Çocuğun bedenini tasvir ettikten sonra "Şimdi yüzündeyim." diyen temel karakter

anlatıcının gözleri adeta bir kamera odaklanması gibi çocuğun üzerinde gezinmektedir. Onun betimlenmesinde iki temel nokta görülür. İlki onun alt tabakadan biri olduğuna tümüyle okuru ikna etmek, ikincisi ise anlatıcının metnin sonunda beyan edeceği fikri desteklemek.

Tüneldeki çocuk otururken ayaklarını oturduğu yerin altına mümkün olduğu kadar çeker. Bu insanın bulunduğu uzamda olabildiğince az yer kaplamak için başvurduğu bir harekettir. İnsan ancak kendisini ait ve rahat hissettiği bir uzamda yayılarak oturabilir. Çocuğun bu oturma biçimi alt tabakadan biri olarak farklı tabakalardan insanların arasında kendini rahat hissetmediğini çıkarsamayı sağlar. Belki de ayakbırsız olduğunun orada görülmemesini istemektedir. Her iki sebeple de henüz bu oturma tarzından itibaren çocuğun o tünelde öteki konumunda hissettiğini sezme mümkündür.

Çocuk betimlenirken üç kez ağzının açık olmasından söz edilmiş, bunlardan ikisine hayret duygusunun eşlik ettiği söylenmiştir. Bu da çocuğun tünele ilk kez binmesinden kaynaklanır. Bu; onun ait olmadığı, alışkın olmadığı bir uzamda bulunduğunu okurun zihninde belirginleştirir. Çocuğun betimlenmesinde ön plandaki ifadelerin arasında “kirli ve pis” de bulunur. Çocuğun elleri, tırnakları, giysileri, saç, bacakları, boynu bu kir eşliğinde anlatılır. Buna yamalı ve yırtık pantolonu ve karmakarışık saçları ile dağınıklık ve bakımsızlık da eşlik eder. Çocuğun fiziksel betimlenmesinde eseniksiz ton ve siyah-beyaz renk zıtlığı hakimdir. Elleri “kirli, siyah, pis” ancak tırnakları derisinin koyu esmerliğinden “bembeyaz”dır. “Siyah bir mintanın üstünde”, “beyaz denemeyecek kadar açık renk birtakım desenler fark edil”mektedir. “(...) büyük, koyu kahverengi, insani denemeyecek kadar masum gözler, gözlerin beyazlarında da hayret” vardır. Küçük kalem gibi bacaklarının tırnakları da “bembeyaz”dır. Betimlemeler doğrudan tüneldeki çocuğun hangi toplumsal tabakaya mensup olduğu konusunda okuru ikna edici niteliktedir.

Çocuğun betimlenmesindeki diğer cephe de beden diliyle ilgilidir. Bu da şimdiye dek sözü edilen özelliğini pekiştirecek niteliktedir. Üstelik anlatıcının vermek istediği iletiyi destekleyecek ayrıntılara sahiptir. Çocuğun gülüşü, “küçük minimini, bedbaht, masum, korkak” önadlarıyla betimlenmiştir. Küçük bir çocuğun gülüşüne bu kadar ayrıntılı betimlemelerle odaklanan anlatıcı onun temsil ettiği tabakanın psikolojisini anlama çabasıdır. Anlatıcının detay seçimlerinin çocuğun bedeni ve beden dili üzerine böylesine odaklanması doğrudan çocuğun metnin iletilisinin çıkış noktası olmasındandır.

Eserdeki uzamsal göstergeler gerçek yaşamda var olan Tünel, Beyoğlu, Galata ve Edirnekapi yer unsurlarıdır. Ancak öyküde okura sunulan ilk uzamın ismi verilmez. Uzamı belirsiz kılan “İstanbul nahiyelerinden birinde” olarak ifade edilen bu uzamın betimlenmesinde ön plana çıkan özellik karanlık ve ışısız oluşudur. Bu karanlığın sebebi ise oraya elektrik temin eden Rum girişimci ile yerel yönetim arasında çıkan anlaşmazlıktır. Uzamın bu özelliği içinse barındırdığı alt tabaka halkının üst tabakadan yöneticilerle yaşadığı karşıtlıktan doğan yoksunluğu vurgulamaktadır. Bu, nahiyeye geceleri kimsenin sokaklarda olmadığı karanlık bir görünüm vermekte, alt tabakanın hayatın akışıyla ilişkisinin erkenden kesildiğini sezdirmektedir. Yalnız bazı akşamlar deniz kenarındaki çocukların yengeç yakalamak için yaktıkları meşaleler karanlığı delmekte, sahil boyunda oturanlar “egzotik, garip ve şairane” manzarayı seyredip bir dereceye kadar ışıklanmaktadır. Böylece alt tabakanın mahkûm edildiği karanlığa rağmen çocuksu ruhun içinde bulunulan duruma renk kattığı, yoksunluklara rağmen yaşam sevincine dair hisler çağrıştırdığı sezdirilmiştir.

Anlatıcı uzamı betimlerken yalnızca coğrafi, teknik ayrıntılarla sınırlı kalmaz. İnsan unsurunu da belirgin bir öge olarak dahil eder. Türk hanımı ile muhatap olduğunda etrafı betimlerken balıkçı, hamal, bakkal çırağı gibi alt gelir gruplarına hitap eden meslekleri icra eden insanları söz konusu eder. Burada

sıraladıklarından birinin bakkal değil de bakkal çırağı olması dikkat çekicidir. Bakkal bir sermaye sahibi olarak sermayedarların sınıfına daha yakınken bakkal çırağı; hamal, balıkçı gibi işçi sınıfındandır. Zaten tünelde karşılaşılan çocuk da büyük olasılıkla çalışmak zorunda olan çocuk işçi sınıfındandır.

Tünel (Beyoğlu-Galata): Öyküdeki ikinci önemli uzam olayın geçtiği tüneldir. Tünel gayrimüslim azınlığın yoğun olarak yaşadığı, öyküde ülkenin çok kültürlü yapısını imgeleme görevi üstlenen “Beyoğlu”na çıkmaktadır. Burası bir toplu taşıma vasıtası olarak anlatıcının çocuğu toplum içindeki konumuyla gözlemlemesine hizmet eder. Askerler, madam, gelin, Ermeni diye nitelenen toplumun farklı kesimlerinin bir arada bulunduğu bu uzam çocuğun temsil ettiği alt tabakanın farkını ortaya koymak için bir arka plan sağlar. Tünelin içi ve dışı betimlenirken vurgulanan üç temel nokta makina medeniyetinin vazgeçilmez olan kalabalık, sallantı ve gürültüdür. Bunların her biri 12 yaşında yalnız bir çocuğun ürkek bir ruh hâline bürünmesine sebep olur. Yoğun bir nüfusu, hayatın koşuşturmasını ve bundan doğan telaşı hissettiren üç özellik karşısında çocuğun aldığı ürkek hâl, temsil ettiği alt tabakanın hayat karşısındaki durumunu çağırıştırır. Sermayenin baş döndürücü bir şekilde işlediği, etkilerinin türlü gürültülü olaylara yol açtığı ve toplumu istikrarsızlığa sevk eden bu hayat düzeninde alt tabakanın tepkisi çoğu kez tüneldeki çocuk gibi ürkmektir. Tünelin bulunduğu Karaköy-Beyoğlu uzam olarak ülkenin çok kültürlü yapısını da imgeler.

Çocuğun evi (Edirnekapı): Tüneldeki çocuğun evi anlatıcı tarafından olay örgüsünde gösterilmez ancak çocuğun dış görünüşünden tahmin edilirken betimlenir. Buna göre onun evi kışın bir teneke, yazın bir çadırıdır. Bu betimleme de öykü boyunca yırtık sökükle kıyafetleri ve kirli vücudu ile betimlenen çocuğun alt tabakadan biri olduğu izlenimini pekiştirme işlevi görür. Hatta buradan çocuğun çergilerde (çadır) yaşamasıyla ünlü bir etnik gruba mensup olduğu da tahmin edilebilir. Artık okur, bu çocuğun sosyoekonomik konumu hakkında daha güçlü bir izlenime sahiptir. Her şeyinden Edirnekapı’da kışın bir teneke evde ve yazın bir çadırda oturduğunu düşünen yazar, o dönemin sosyal ve ekonomik yapısıyla ilgili hem bilgi sahibidir hem de okuyucuyu bilgilendirir çünkü o dönem İstanbul’un Müslüman kesimi daha çok, “İstanbul Yakası” olarak da tarif edilen Haliç’in sol yakasında yaşarken Avrupalılar ve Hristiyanlarsa genellikle Haliç’in sağ yakasında, yani “Galata” ve “Beyoğlu” denilen bölgede oturuyordu. Yazar, tüneldeki çocuğun yaşadığı yeri tam da Müslümanların yaşadığı Haliç’in sol tarafında kalan Edirnekapı’ya yerleştirir. Haliç’in sağ tarafında kalan zengin kesimin yaşadığı Beyoğlu’na gelen çocuğun çok zengin Avrupalı ve Hristiyanları görmesinden dolayı tünelden indikten sonra insanları şaşkın bir şekilde izleme sebebi budur.

3.2.4. Zaman kullanımı

Giriş bölümünde anlatıcı, İstanbul’un bir nahiyesinde geçirdiği sınırlı bir zaman diliminde gözlemlediği genel durumu özetlemek üzere geniş zaman kullanımına başvurmuştur. Bu kip sayesinde yörenin genel görünüşünü ve özelliklerini betimlemiştir. Bu sırada zaman zaman “-yor” eki kullanılsa da bu ekin kullanıldığı tümcelerinde geniş zaman kipi lehine anlam kayması vardır. Bu bölümde sadece anlatıcının Türk hanımı ile girdiği diyalog görülen geçmiş zaman kipi ile anlatılmıştır. Bu, nihayetinde betimlenen yörenin genel durumunun bir parçası değil, bir istisnasıdır. Bu bölümde yörenin daha önce sahip olduğu elektrik üreten dinamodan bahsedilirken geniş zamanın rivayeti kullanılmıştır. Buradan, anlatıcının bu dinamodan eskiden var olduğunu sonradan geldiği yörenin insanından öğrendiği anlaşılır. Burada “Vaktiyle”, “hayalen”, “kimsecikler bilmezmiş”, “meçhul” gibi dil unsurlarının kullanımına yer verilmesi anlatıya masalsi bir ton katmıştır.

Gelişme bölümünde asıl olaylar başlar ve burada görülen geçmiş zaman kullanımı egemendir. Anlatıcı oyunculardan biri olarak burada olup bitenlere tümüyle tanık olmuştur. Bunların çoğu tünelin seyri ve çocuğun tavırlarından oluşur. Anlatıcı çocuğa dair fiziksel betimlemelere odaklandığında ise okura o an orada onunla birlikte çocuğu gözlemliyormuş gibi hissetme imkanını tanımak için şimdiki zaman kullanımına yönelmiştir. Çocuğun yolculuğun geneline yayılan tavırlarını anlatmak söz konusu olduğunda ise zaman zaman görülen geçmiş zamana şimdiki zaman ekleyerek şimdiki zamanın hikayesi kipi kullanımına başvurulmuştur. Sonuç bölümünde ise çocuğun evine gidip annesiyle kuracağı diyaloga dair anlatıcının tahminleri gelecek zaman kipi ile verilmiş; okur, metnin anlatılmayan sonuna, çocuğun gününün akşamına dair düşünmeye sevk edilmiştir.

Olayların geçtiği takvim zamanı için metnin başında yazar tarafından 1942 yılı bilgisi verilmiştir. Giriş bölümündeki nahiyein karanlığa saat 9'dan sonra gömülmesi, İstanbul'un coğrafi konumu dikkate alındığında gündüzlerin hayli uzun olduğu yaz mevsimine dair bir ipucu niteliğindedir. Buradan anlatıcının nahiyeindeki günlerini yazın geçirdiği anlaşılabilir. Gelişme bölümündeki olayın da "o gün" ibaresi ile başlaması yine yaz mevsiminde olduğuna dair çıkarım yapmayı sağlar. Anlatıcının nahiyeinde geçirdiği süre zarfı belirgin bir şekilde verilmemişse de havanın kararına saatine dair bahsettiği tek bir ayrıntı olduğu için bu sürenin yaz mevsimiyle sınırlı olduğu düşünülebilir. Anlatıcının tüneldeki çocukla karşılaştığı gelişme bölümü ise Taksim tünel yolculuğu kadar sürmüştür.

Öykünün giriş bölümündeki "Bugünlerde" ve "şimdi" belirteçleri anlatının şimdisine, "vaktiyle" belirteci anlatının öncesine, "O gün" ifadesi olayın geçtiği güne, sonuç bölümündeki "bugün" ve "bu akşam" dil unsurları yine anlatının şimdisine gönderim yapmaktadır. Anlatıyı belli bir zaman dilimine oturtmayı amaçlayan bu zaman göstergelerine sözcemele kuramı açısından yaklaşıldığında "Bugünlerde", "vaktiyle", "O gün" ifadelerinin zamanı belirsizleştiren (ya da silen) anlatı unsurları olduğu; "şimdi", "bugün" ve "bu akşam" belirteçlerinin ise şimdiden çok geçmiş değerinde olduğu görülür.

3.2.5. Anlatıcı bakış açısı

Öyküde iç odaklayım egemendir. Anlatıcı bizzat olayların içinde yer alan oyunculardan biridir. Öyküden alıntılanan "Bugünlerde, İstanbul nahiyelerinden birinde gecelerimi geçirmek mecburiyetindeyim." ve "Şimdi yüzümdedir." sözcelerindeki birinci teklik kişi işaretleyicisi anlatıcıya; "Tünele Beyoğlu tarafından bindik.", "İkinci mevkideyiz." ve "Şimdi uzaktan, tünelin Galata tarafındaki kapısının yarım küresinin ağır ağır açılışını seyrediyoruz." sözcelerindeki birinci çokluk kişi işaretleyicisi ise anlatıcı ve çocuğa gönderimde bulunmaktadır. Bu yönüyle anlatıcı sınırlı bir bakış açısına sahiptir. Enginlik bakımından oldukça dar olmasına rağmen olayların içinde yer alması onu derinlik bakımından güçlü hâle getirmiştir. Bu sayede gözlemediği çocuğun iç dünyasına dair çıkarımlarda bulunmaya fırsat verir. O yalnızca olay örgüsünü anlatan değil aynı zamanda okura seslenerek fikirlerini de beyan eden bir konumdadır.

3.2.6. Söz sanatları

Ad aktarması:

Nahiye derin bir uykuya dalar.

Tünele binmek, tünele oturmak

Kişileştirme:

<p>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</p>	<p>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</p>
---	---

Karanlık sokaklar sekiz otuzdan sonra nereye giderler, meçhul.

Sonra kapılar denizden bir balığın nefes alıp vermesini hatırlatan bir iç çekişle kapandılar.

Pantolonunun geniş ve yırtık paçaları seviniyor (...) arkasının büyük dikişlerle dikilmiş ve alt tarafı tamamen sökülmüş yaması tünele oturmaktan memnun olduğunu söyler gibiydi.

4. Derin düzey

4.1. Örgeler

Yoksulluk: Yoksulluk örgesi “karanlık sokak, sahihsiz köpek, dopsuz kediler, ölgün, cereyanı kesmek, paçavralara gaz bulamak, karanlığı delmek, meşale, uzayan ışksız geceler, çarpık bacaklı, sıska, meyus, ayakkabısız, kirlı, pis, karmakarışık, yırtık paça, sökülmüş yama, teneke ev, çadır” sözcükleri ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle kurulmuştur.

Elektrik: Elektrik örgesi “Rum müteşebbis, mazotla işle-, iki dinamo, elektrik vermek, ölgün bir kuran-kontinü (doğru akım), hayalen, belli etmek, belediye, cereyanı kesmek, karanlık sokaklar, sekiz otuz, meçhul” gibi sözcük ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle kurulmuştur.

Üst katman ya da sınıf: Üst katman örgesi “belediye, kolej tahsili; Fransızca, İngilizce lisanları, nahiye müdürü, senli benli konuşmak; erkeklere fikir, kadınlara nasihat vermek” sözcükleri ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle kurulmuştur.

Alt katman ya da sınıf: Alt katman örgesi “Rum balıkçılar, Kürt hamallar, sıska çocuklar, bakkal çırağı, posta müvezzii, şu insanlar, manav, tüneldeki çocuk, doksanlık Rum kadınlar, ana” sözcükleri ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle kurulmuştur.

Ötekileşme: Ötekileşme örgesi “evlerine kapanmak, ayaklarını çekmek, gözünü indirmek, kafasını indirmek, belirsiz gülüş, istediği gibi sevinememek, korkak gülüş, minimini gülüş, tebessümün uçup gitmesi, sıkıntı çökmek, iyice sevinemedim, söyleyemediği şeyler” sözcükleri ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle oluşmuştur.

Çocuk: Çocuk örgesi “Ayaklar, oturmak, yer, çekmek, ayakkabısız olmak, sağ el, parmaklar, bükmek, kulak memesi, ağız açık, kirlı, siyah, pis, turnaklar, deri, koyu esmer, bembeyaz, diz, kalem gibi, siyah mintan, sedef kopça, kirlı ve incecik boyun, sıkmak, kafasını kaldırmak, bakmak, göz, indirmek, içten zevkli bir gülüş, dudak, kaş, yalamak, sevinç, belli etmemek, o, gözlemek, rahat, o küçük gülüş, o minimini, bedbaht, masum, korkak gülüş, yüzü parlamak, esmer, adamakıllı, esmer bir yüz, küçük tebessüm, görmek, uçup gitmek, açık ağız, seyretmek, yürüme, pantolon, geniş ve yırtık paçalar, sevinmek, büyük dikişlerle dikilmiş, alt tarafı tamamen sökülmüş yama, tünele oturmak, memnun olmak, kara bacaklar, kalabalığın içine karışmak, Edirnekapı, kışın, teneke ev, yazın, çadır, oturmak, ana, söylemek, onlar” sözcükleri ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle kurulmuştur.

Tünel: Tünel örgesi “Beyoğlu, Galata, binmek, bu taraftan aşağıya, kalabalık, ikinci mevki, kalkmak, birinci mevki, parmaklık, peron, yolcu vagonları, otomatik demir, kapılar, kapanmak, tünele binmek, Bak ne hoş!, aşağıya doğru, titreyerek, sallanarak, gürültüyle ayrılmak, öteki hat, kapısının yarımküresi, ağır ağır, büyük bir gürültü, açılmak, yüzlerce, binlerce defa, ‘ya yıkılırsa’ korkusu, iki kapı, tünele

oturmak, yokuşlar, lahza, inmek, ani vahit, çıkmak, tünelin kayışı, iktidar” sözcükleri ve söz gruplarının eşdizimsel örüntülenmesiyle kurulmuştur.

Metindeki eşdizimsel örüntüleme görünümleri ortaya çıkarıldığında bunların oluşturduğu örgelerin metnin konusunu desteklediği görülmektedir. Nitekim metinde alt tabakanın içinde bulunduğu yoksunluğa üst tabakanın yaklaşımının yol açtığı “ötekileşme” hissi ele alınmıştır. Yine göstergebilimsel çözümlemenin ele aldığı betimlemeler ve uzam kısmında vurgulanan görünümlerin aynı kavram alanına dahil olan birçok sözcüğün örüntülenmesiyle oluşturulduğu, izleksel rolleri tespit ederken saptananların da bu yolla oluşturulduğu görülmüştür. Tüneldeki Çocuk’un psikolojisini çözümleyerek elde edilen çıkarımlar da böyle bir örüntülemeye uygun görülmektedir. Bunlar da eşdizimsel olarak örüntülenen kavramların oluşturduğu örgelerin metnin yapısını oluşturmada uygun bir şekilde kullanıldığını gösterir.

4.2. İzlek

Öykünün giriş bölümünde Türk hanımı tarafından dile getirilen “Şu insanlara karanlık bile çok.” fikrine itiraz niteliğindeki “Şu insanlara hiçbir şey çok değil.” ana düşünce tümcesi, metnin temel izleğini “toplumsal eşitlik olgusu” üzerine konumlandırır. Bu coğrafyanın temel değerlerinden “çok kültürlülük” ve “çocuk işçi” sorunsalı öykünün alt izlekleri olarak belirir.

Sonuç

Öyküdeki temel özne bir süreliğine yaşamak zorunda kaldığı bir nahiyedeki gözlemleri ve tünelde gördüğü bir çocuğa dair gözlemleri arasında kuvvetli bir bağ kurmuştur. Ardından bunlara karşı hor görüyle yaklaşan bir üst tabaka mensubu ile muhatap olmuştur. Bu iki gözlemin ve diyalogun ardından o, kendisini toplumun alt tabakasına mensup hissetmiş ve bunların savunusuna girişmiştir. Alt tabakaya sahip oldukları sınırlı imkanları bile çok gören üst tabakadan bir zatın gıyabında ona cevaben alt tabakaya da hiçbir şeyin çok görülmemesi gerektiğini söyleyerek onların da uygarlığın getirdiği yaşam standartlarından nasipenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Nitekim onların da diğer insanlar gibi duyguları, aileleri, yaşanmışlıkları vardır.

Bu öyküde sözü edilen sosyoekonomik açıdan dezavantajlı alt tabaka ile bu konuda görece avantajlı üst tabaka arasındaki karşıtlık bugünkü toplumda da kolaylıkla gözlemlenebilen bir olgudur. Bir yanda siyasî otorite ile barışık hâlde, bundan kaynaklanan birtakım kazanımlar elde edebilen; bu vesileyle uygarlığın sunduğu eğitim, altyapı, teknik vb. olanaklardan daha fazla yararlanan; sonucunda sosyokültürel olarak birtakım avantajlar yaşayan bir tabaka; öte yandan toplumsal refahtan payını yeterince alamayan, idari erkle arası açık, bu yüzden de birtakım yaşam standartlarından mahrum kalan alt tabaka ülke sınırları içinde bir arada yaşamaktadır. Bunlar birbiriyle yolculuk gibi vesilelerle temas kurup birbirlerinin varlığından haberdar olabilmektedir. Ne var ki bu sınırlı temas olanağı her iki katmanın da birbirini yeterince tanımamasını ve anlamamasını engellemektedir. Bu yüzden bilinmeyene duyulan ön yargı tuzağına düşen kimselerin kendinden görmediği halk kitlelerine karşı birtakım olumsuz yargıları oluşmaktadır. Bu da toplumsal eşitlik ve adalet idealini sağlamayı önleyerek toplumsal barışı tehdit etme potansiyelinden ötürü yazarın müdahale etmek istediği bir durumdur. Yazar, okura sunduğu bu karşıtlık üzerine belli bir kesimi alt tabaka ile duygudaşlık kurmaya davet etmiştir. Bu yolla aydın olmasından doğan sorumluluğu yerine getirmeye çalışmıştır. Okurların alt tabakayla yazınsal metin vesilesiyle kuracağı böyle bir iletişimin onları toplumsal refahtan, teknik ilerlemelerden toplumun dezavantajlı kesimlerinin de pay alması gerektiğine dair bir duyarlılığa sevk edebileceği umulmuştur.

Tartışma

Coğrafyanın/ülkenin çok kültürlü yapısı, her geçen gün daha da ezilen asıl emek gücünün içinde bulunduğu sorun ve küçük yaşta ailelerinin ekonomisine katkı sunmak için çalışmak zorunda kalan çocuklar Sait Faik'in bireysel ve toplumsal duyarlılıkları olay örgüsünün önüne geçiren duyarlılık odaklı yaklaşımıyla ele alınmıştır. Bu yolla okurda toplumsal sınıflara ve onların ahvaline ilişkin farkındalık oluşması amaçlanmış olabilir. Öykü dilinin sadeliği ve çatışmadan çok tespitlere dayalı yaklaşımıyla içinde yaşadığımız toplumun gerçekleri, okurun gündemine getirilmek istenmiştir. Nihayetinde edebiyatın anlatılarla yeniden sunumunu yaptığı birtakım toplumsal gerçekler arasında alt gelir ve kültür gruplarının akıp giden hayatta kapladıkları maddî ve manevî alan, bunlara diğer katmanların bakış açısındaki yüzeysellikler ve bunların sebep olduğu "toplumsal barışın ideal anlamda sağlanamaması ve katmanlar arası gerilim" de bulunmaktadır. Bunların bir toplumun tüm sınıflarıyla benzer duyarlılıklar ve ülküler etrafında bir gövde hâlinde bir millet olarak yaşaması idealine zarar verme tehlikesi, öykü yazarının edebiyat yoluyla anlatmakla yükümlü olduğu meselelerdir.

Yazarın etkili dil kullanımı ve gözlem yeteneğiyle öyküleri alanyazında izlenimci hikâye ulamında değerlendirilir (Apaydın, 2012). Onun gözlem yetisinin temelinde 'flâneur' (flanör) denilen tipe uygun yazarlığı vardır. Artun'un ifadesiyle "Flâneur, bir kent gezginidir. En ücra köşelerine kadar metropolü arşınlar ve modern hayatın bütün görünümünü müthiş bir aşkla gözlemler, ayıklar ve hafızasının arşivine kaydeder. Kalabalıklarda barınır, kalabalıklarda nefes alıp verir, kalabalıklarda mest olur. Tebdil-i kıyafet gezer. Kimse onu fark etmez; o ise herkesi fark eder. İnsan sarrafıdır. Modern hayatın kahramanlarını o seçer. Kahramanları aynı zamanda yoldaşı olur... Flâneur kılıktan kılığa girerken onlarda erimez, aksine her defasında bireyselliğini yeniden pekiştirir" (Artun, 2004, 33). "Aylak kent gezgini" anlamında kullanılan Fransızca kökenli bu sözcük belirli bir karakteri yansıtır. Şehirde koşutran, çalışan diğer insanların aksine flanör, sakince sokakları dolaşır, gözlem yapar ve düşünür. Kalabalıklar içinde yalnız bir şekilde gezer. Herhangi bir amacı yoktur. Asıl istediği sokakları sokaklara ekleyip, bir noktada şehrin girdabında kaybolmaktır. Sait Faik Rauf Mutluay'la yaptığı söyleşide kendisinin bakış açısına dikkat çeker: "Beyoğlu'nda bir aşağı bir yukarı dolaşmak, arada içmek; hikâye yazmak; velhasıl hiçbir geye bağlanmadan avare gezmek bütün gün. İşte ben böyle hayattan zevk alırım, buna yaşamak derim" (Mutluay, 1954: 5). Şerif Aktaş, konuyla ilgili Sait Faik'in son dönem metinlerinde "anlatıcının anlattıklarının dışında olmadığını" vurgular ve metinlerdeki asıl sorunun "modern hayatın getirdikleri karşısında bunalan, sıkılan insanın kendisini sergilemesi..." olarak belirler. Aktaş'a göre, "Yaşanan ve görülen, bireyin iç dünyasını ifade vasıtasıdır. Hikâye kişileriyle hikâyecinin kişiliği iç içe geçmiştir... Bunalım ve yaşama sevinci arasında kalan birey, ya var olandan hareketle dış dünyaya sığınır ya da var olanın izlenimlerini fantastik bir dünyada dile getirir" (Aktaş, 2005: 53-59).

Yener'e göre "Sait Faik'in hikâye yazmada uyguladığı başlıca yöntem şehir kalabalığına kendini bırakmak ve o kalabalıkta "gözüne kestirdiği" bir kimseyi bir köşeden sessizce tetkik ederek hayal gücünü onun hakkında gelişigüzel çahştırmaktır. Yazdığı hikâyeler bir bakıma Sait Faik'in hayatını geçirdiği muhitlerin birer resmidir. O muhitlerin uzak geçmişlerinin veya olması gerekenlerinin değil; en yoğun 'şimdilerinin' tasvir edilmişidir" (Yener, 2021: 78). İncelenen bu öyküde de aynı yaklaşımın geçerli olduğu görülmüştür. Sait Faik, öykülerini direkt olarak yaşadığı çevreden aldığından gerçekçi gözlemci; vakalara ve şahıslara duygu yüküyle yaklaştığından gayet öznel ve romantik bir yazar olarak değerlendirilebilir. Bu öznel sayesinde onun öykülerinde anlatıcı anlattıklarının dışında kalamaz (Kurt, 2011). Zaten son yazılarında anlatıcı-yazar-öykü kişisi arasındaki mesafeyi tamamen kaldırmış, her biri iç içe girmiştir. Bazı öykülerinde kişilerin adı bile yoktur. Bu onların belirginliğini azaltıp çevredeki nesnelere karakter hâline getirir (Kurt, 2011). Bu çalışmada incelenen öyküde de belirgin bir

durumdur. Tüneldeki çocuğun adı verilmez. Çevredeki tünel ve çocuğun yaşadığı tahmin edilen mahalle sosyoekonomik özellikleriyle kişileştirilir.

Günyol, Sait Faik'in karakterleri üzerine "Şahıslar, fizik tasvirlerindeki müphemlik, kısalık ötesinde, ruh ve düşünce bakımından daha belli ve daha canlı olmaya çalışıyorlar. Biz onları, fizik yapılarından ziyade, cemiyet olayları karşısındaki empresyonları, düşünceleri, basit muhakemeleri sade fakat bazen istihza saklı hayret ve izahlarıyla hafızamıza yerleştiriyoruz" der (Günyol, 1944: 49). Tüneldeki çocuk da okura hayret duygusu ön plana çıkarılarak, öte yandan bir müphemlik içinde sunulmuştur. Öte yandan Sait Faik öykülerine dair sayımlar yapan Kocapınar'a (2019) göre "fazla, gayet, oldukça, çok" kelimelerinin toplamda fazla olması onun detaylara önem verdiğinin, yine sıfatlar için önemli olan "bak-, gör-" fiilleri ile beş duyu organının, özellikle "göz" kelimesinin de yoğun olması Sait Faik'in öykülerindeki kişiler ve mekânlara dikkatinin fazla olduğunun göstergesidir. Gözlem, tasvir ve nitelik bildiren kelimelerin sıklığı da yüksektir (Kocapınar, 2019). Bu çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. "Karanlık" sözcüğü 12 kez, "bak-" eylemi 10 kez, "göz" sözcüğü 6 kez yinelenmiştir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2005). "Hikâyeciliğimizin Bir Dönüm Noktasında Sait Faik", *Sait Faik'i Anma Günleri-Bildiriler*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Apaydın, D. (2012). Refik Halit'in "Boz Eşek" hikâyesi karşısında Sait Faik'in "Hişt Hişt" hikâyesi ve izlenimci üslubu. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 175-186.
- Artun, A. (2004). *Baudelaire'de sanatın özerkleşmesi ve modernizm, modern hayatın ressamı, Charles Baudelaire*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, İ. & Uyar, Y. E. (2022). Göstergebilimsel bir çözümleme örneği olarak Cemil Kavukçu'nun Ablam adlı öyküsü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 263-298.
- Aydın, İ. & Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın *Garip bir hediye*'si. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (4), 109-134. DOI: 10.7884/teke.340
- Bates, H. E. (2013). *Yazınsal bir tür olarak kısa öykü*. (Çev. Gökçen Ezber). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Çetinkaya Dizer, Z., Dilidüzgün, Ş. & Ak Başoğul, D. (2018). Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 479 – 511.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Genç, A. & Ünver, Ş. (2012). Türkiye'de Geçmişten günümüze Almanca öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (163), s. 67-80.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günyol, V. (1944). Sait Faik Abasıyanık hakkında. *Yücel*. 98, s. 47-52.
- Kıran, Z. & Kıran, Eziler Kıran, A. (2007). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Kocapınar, P. (2019). Ömer Seyfettin ve Sait Faik'in dil ve üslupları üzerine. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 343-366.
- Kurt, M. (2011). Modernizm ve gerçeküstüçülük bağlamında Sait Faik'in son hikâyeleri. *Turkish Studies*, 6/3, 1463-1475.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*: Ankara: MEB
- Mutluay, R. (1954). *Sait Faik'le son röportaj, izlerimiz*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Özer, S. (2002). Amerikan ve Türk Kısa öyküsünde "initiation", yaşama başlangıç öyküsü. *Adam Öykü*, 38, 41-55.
- Özmen, R. G. (2001). "Okuma becerisi", konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu - Türkçe 1-8. (hızl. Prof. Dr. Ays.egül ATAMAN ve diğerleri), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Solak, C. (2015). Sait Faik'in tüneldeki çocuk adlı hikayesinde tüneldeki çocuğu hayal etmek. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 31-40.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Tanyolaç Öztokat, N. (2005). *Yazınsal metin çözümlenmesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Torusdağ, G., Aydın, İ. (2021). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yener, M. (2021). 1938-1950 Yılları Arasında Yayımlanmış Edebiyat Dergilerinde Sait Faik Abasıyanık'la İlgili Düşünceler. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 65-79.
- Yıldırım, A. & Şims,ek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, H. G. (2007). Anlatısal metinler ve kısa öykü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/1, 153-174.

22. Yakup Kadri Karaosmanoğlu'ndan Korporatist Bir Ütopya: *Ankara***Halil İbrahim ÜNSER¹****APA:** Ünser, H. İ. (2022). Yakup Kadri Karaosmanoğlu'ndan Korporatist Bir Ütopya: *Ankara*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 333-343. DOI: 10.29000/rumelide.1164171.**Öz**

Bu çalışmada Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli eserlerinden olan *Ankara* romanı bir ütopya örneği olarak ele alınmış ve romanın Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun da mensupları içinde olduğu Kadro Hareketi'nin Türk inkılabına yön vermeyi arzulayan politik amaçlarını tartışmak, göstermek ve duyumsatmak üzere kaleme alındığını, karakterler ve hikâyenin bu amaca uygun biçimde kurgulandığını göstermek hedeflenmiştir. Daha da özel olarak romanın baş karakteri Selma Hanım'ın yeni Türk devleti veya vatani, son eşi Neşet Sabit Bey'in ise *Kadro* dergisi mensupları ile alegorik şekilde ilişkilendirildiği gösterilmiş; *Ankara* romanının yazıldığı dönemin entelektüel tartışma ortamının edebî bir eserde ele alınması bakımından da Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu çıkarımlara varmak için öncelikle ütopya ve siyasi ütopya kavramları kısaca ele alınmış, ardından Kadro Hareketi ve onun ürünü olan *Kadro* dergisinin ortaya çıkma sürecindeki tarihî gerekçeler ve olgular incelenmiş, Kadro Hareketi ideolojisinin temel unsurları özetlenmiştir. Son olarak hareketin temsilcilerinden Yakup Kadri'nin *Ankara* adlı romanında ortaya çıkardığı ütopya kurgusu ile Kadro Hareketi'nin ideolojisi arasındaki ilişki olduğu önermesi romanın üçüncü kısmından yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

Anahtar kelimeler: Siyasi Ütopya, Korporatizm, Yakup Kadri, Ankara**A Corporatist Utopia By Yakup Kadri: *Ankara*****Abstract**

In this study, *Ankara*, which is one of the important works of Turkish literature in the Republican period, has been considered as a utopia and it is aimed to be written, by those who are members of the Kadro Movement including Yakup Kadri along with characters and the story meeting for its storyline, to discuss, have it sense and hear out political issues whose purposes are to direct Turkish Revolution. To make it more specific, Lady Selma, who is the protagonist of the novel, has been allegorically associated either with her home country or the Turkish government. Moreover, her last spouse Mr. Neşet Sabit has also been allegorically associated with the members of *Kadro* magazine. It has been emphasized that the intellectual discussion environment of the period in which the *Ankara* novel was written has an important place in Turkish literature in terms of handling it in a literary work. In order to reach these inferences, firstly, the concepts of utopia and political utopia has been briefly discussed along with the historical reasons and facts in the emergence of the Kadro Movement and its product *Kadro* magazine. As a result of these, the basic elements of the Kadro Movement ideology has been summarized. Finally, the suggestion that there is a relationship between the utopia fiction and the ideology of the Kadro, which Yakup Kadri, one of the representatives of the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Nevşehir, Türkiye), halil.unser@kapadokya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5456-0837 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164171]

movement, revealed in his novel Ankara, is supported by the quotations from the third part of the novel.

Keywords: Political Utopia, Corporatism, Yakup Kadri, Ankara

Giriş

Türk edebiyatında Tanzimat döneminden itibaren edebî eserler aracılığıyla siyaset yapma, siyasi fikirleri aktarma ve yaygınlaştırmaya çalışma geleneğinin varlığından bahsetmek mümkündür. Millî mücadele ve Cumhuriyet dönemi de bu gelenek açısından zengin bir içeriğe sahiptir. Halide Edip Adivar ve Reşat Nuri Güntekin gibi isimlerin eserleriyle ön plana çıktığı ilgili dönem edebiyatı içinde Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun, Cumhuriyet döneminin siyasi tartışmaları açısından özel bir yeri vardır. Yakup Kadri, Kemalist düşüncenin teorisyenlerindedir ve onun romanı, yeni Türk devletinin rejimini belirleyecek inkılapların seyri konusunda çalışan bir laboratuvar gibidir. Yakup Kadri, Osmanlı'nın yıkılışından işgal yıllarına, oradan yeni devletin kuruluşuna kadar siyasi olayların insan üzerindeki etkilerini inceler ve bu etkileri okuyucuda duyumsatmaya çalışır. Onun romanlarında bir neslin imparatorluğun yıkılışına seyirci kalması, işgal ortamında bozulan ahlaki yapı, Türk köylüsünün modern dünya karşısındaki tutumu gibi önemli siyasi kırılma dönemlerinin yansımaları gözler önüne serilir. Bu çalışmada kısa bir dönem de olsa Batı'da "muhafazakâr düşüncenin yeni bir dalı" (Kansu, 2001, s. 253) olarak gelişen korporatizmin sol düşünce ile sentezinden doğan Kadro Hareketi'nin yeni kurulan devletin rejimine eleştirisi ve kurtuluş için sunduğu çözümleri barındıran *Ankara* romanı incelenecek; romanın siyasi mesajı çözümlenmeye çalışılacaktır.

Yakup Kadri, 1934'te yayımlanmış olan ve üç bölümden oluşan romanı *Ankara*'da, Türk inkılabının ve Millî Mücadele'nin üssü olan yeni rejimin başkentinin üç farklı dönemini alegorik olarak ele almıştır. Romanda millet esasına göre kurulmuş yeni Türkiye, romanın baş kahramanı olan Selma Hanım'la sembolize edilmiştir. Selma Hanım'ın doğum yılı olarak Osmanlı-Yunan Savaşı'nın gerçekleştiği yıl olan ve dolayısıyla da Osmanlı'da milliyetçilik hareketinin hızlandığı döneme denk gelen 1897'nin seçilmiş olması (Karaosmanoğlu, 2020, s. 227) romana hâkim olan sembolizasyonun en önemli işaretlerinden biridir. Baş karakterin kadın olarak belirlenmesinde ise Fransız devriminin de sembolü olarak görülen, Eugene Delacroix'e ait "Halka Önderlik Eden Özgürlük" tablosundaki Fransız bayrağını taşıyan kadın figürünün etkisi olduğu düşünülebilir. Bu figürü Türk kültüründe kadın ile vatani bağdaştıran anlayışla birleştirerek değerlendirince ise tablo daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Selma Hanım'ın emperyalist güçlere karşı hürriyeti ön plana çıkaran milliyetçi düşünce temelinde kurulmuş yeni Türkiye'yi, bir başka deyişle yeni vatani sembolize ettiğini (Ünser, 2019, s. 132, s. 185) ifade etmek mümkün olmaktadır.

Yazar, romanın üç farklı kısmında Selma Hanım'ın ilişki yaşadığı, her biri farklı bir sınıfı temsil eden erkek karakterler ile üç farklı döneme hâkim olan politik ve entelektüel yapıyı sembolize etmeyi amaçlamıştır. Selma Hanım'ın en sonunda Kadro'yu temsil eden Neşet Sabit ile girdiği yol, Kadro'nun cumhuriyet ideolojisinde gerekli güncellemeleri yaparak onu doğru yola sokma hedefine ulaştığının alegorik yoldan aktarılması anlamına gelmektedir. *Ankara*'nın en özgün yanı, yayımlandığı yılın hemen sonrasındaki on yıla dair bir sosyo-politik gelecek kurgusu sunmasıdır. Hiç şüphesiz ki bu kurgu Yakup Kadri'nin de öncülerinden olduğu *Kadro* dergisi hareketinin korporatist ideolojisinin de bir gelecek tasavvuru, bir siyasi ütopyası olmuştur. Ayrıca bu ütopya, dönemi için bir siyasi program önerisi ve hatta CHP'ye bir politik müdahale çabası olarak da yorumlanabilir (Dirlikyapan, 2014, s. 56).

Bünyesinde barındırdığı siyasi ütopya ekseninde ele alındığında, romanın üçüncü kısmında Selma Hanım'ın romandaki son eşi Neşet Sabit Bey'in bir anlamda romanın baş kahramanı olmaya terfi ettiğini ifade etmek mümkündür. Çünkü roman boyunca anlatıcı rolünü üstlenen yazar, bu noktada Selma Hanım'dan daha çok Neşet Sabit'in fikirlerini işlemeye yönelmiştir. Öyle ki romanın üçüncü kısmında Selma Hanım'ın, entelektüel açıdan Neşet Sabit'in uydusu hâline geldiği söylenebilir. Romanın ikinci kısmında esas olarak tanıtılmaya başlanan Neşet Sabit karakteri, genç ve bu yüzden de ateşli bir münevver gazeteci-yazar imajına denk düşmektedir. İkinci kısımda yazar, Neşet Sabit ile özellikle 1920'li yılların ikinci yarısında ortaya çıkan ve o dönemin ruhunu belirleyen cumhuriyet elitlerini ve o elitlerin dünya görüşlerini sıkı bir biçimde eleştirir. Döneme hâkim olan ve cumhuriyetin ilanından hemen sonra peyda olan bu yeni aydını temsilen Selma Hanım'ın eşi Yüzbaşı Hakkı Bey de, bu alegorik romanın içinde bir sembol olarak kurgulanmıştır. Yeni Türk devletini ve/veya vatanını temsil eden Selma Hanım ise bu evliliği süresince yolunu kaybetmiş, hayata anlam veremeyen, mutsuz ve umutsuz bir ruh hâli içindedir. Yakup Kadri, böylece romanın tamamen bu eleştiriye ayırdığı ikinci kısmında Türk inkılabının yoldan nasıl saptığını resmetmiştir.

Yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde bu çalışmada *Ankara* romanını, Kadro'nun ortak ütopyası ve buna mukabil önerdiği siyasi programın kitlelere taşınmasının aracı olarak ele almak gerektiği önerilmekte, bu çerçevede ise korporatizm düşüncesinin temel bir ideolojik izlek olduğu fikri savunulmaktadır. Bu makale, *Ankara* romanının değerlendirildiği diğer çalışmalardan romanda ütopyik unsurlar aracılığı ile korporatizm propagandası yapıldığı fikriyle ayrılmaktadır. Bu fikrin temellendirilebilmesi için ise öncelikle ütopya ve siyasal ütopya kavramları ele alınacak ve Türk edebiyatında *Ankara* romanının öncülü sayılabilecek ütopya örneklerine değinilecektir. Bunun ardından bir sonraki bölümde, Kadrocuların ideolojileri kısaca tanıtılıp bu ideolojinin korporatizm çerçevesi altında ele alınabilirliğinin kısa bir tartışması yapılacaktır. Son bölümde ise önceki bölümlerde çizilen siyasi ütopya kavramı ve Kadrocuların dünya görüşü çerçevesinde detaylı inceleme yapılarak savunulan fikrin korporatist düşünce ile olan bağlantısı öne çıkartılacak, romandan alıntılarla bu önerme desteklenecektir.

Türk edebiyatında siyasi ütopya

Ütopya kelimesinin Yunanca olumsuzluk ön eki *ou* ile Yunanca iyi kelimesi *eu*'nun ortak sesi *u* ve yine Yunanca yer/mekân anlamındaki *topos* kelimelerinin birleşiminden meydana geldiği ve bu kelimeyi ilk olarak Thomas Moore'un (1478-1535) adlandırıp betimleyerek ünlü kitabının ismi olarak "hiçbir yer" ve "iyi bir yer" anlamında kullandığı bilinmektedir (Kumar, 2005, s. 9). Ütopya terimi biraz daha etraflı olarak "ideal ya da yetkin toplum; ideal ya da yetkin bir toplum düzeni ortaya" konan örnek bir tasarım; "toplumların gerek tamamlanmış" ve mükemmel gerekse tamamlanmamış ama istikbal vadeden ilham ya da hayallerini "dile getiren düşünsel üretimler bütünü" şeklinde tanımlanabilir (Cevizci, 2000, s. 966; Tenenti, 2017, s. 949). Ütopyalar, her ne kadar gerçekleşmeyecek tasavvurlar olarak düşünülse de müelliflerinin "geleceğe dair kurguları", zihinlerindeki "ideal olanın tasviri" ve "bir yönüyle yazıldığı dönemin eleştirisi" olması nedeniyle de siyaset felsefesinde önemli bir tür olarak değerlendirilirler. Buna ilave olarak genellikle mevcut durumun bir eleştirisi oldukları ve arzu edilen çözüm olarak bir politik program işlevi gördükleri de düşünülmektedir (Öztaş, 2019, s. 1010, s. 1016).

Türk edebiyatındaki edebî eserler aracılığıyla siyaset yapma geleneği çerçevesinde, ütopyik unsurlar içeren eserlere bakıldığında ilk olarak Türk modernleşme tarihinin önemli adımları olan Birinci Meşrutiyet, İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinin ütopyaların da yoğun olarak görüldüğü zaman dilimlerine denk düştüğünü (Kılıç, 2004, s. 86) ifade etmek gerekir. *Ankara*'nın öncesinde yazılış

amacı ve tarzı bakımından bu eserin öncülleri olarak nitelendirilebilecek geleceğe gönderme yapılan ve ütöpik öğeler barındıran iki önemli roman bulunmaktadır: Bunların ilki, Mehmet Murat'a (1854-1917) ait *Turfanda mı Yoksa Turfa mı?* (1308/1891) romanıdır. Bu roman, sonlarında geleceğe ütöpik göndermeler barındırması yönüyle kurgu açısından *Ankara*'ya benzemektedir. Mizancı Murat okuruna, "zamanın yeni mahsulü" olarak gördüğü romanın kahramanı Mansur ile sembolize ettiği yeni nesil yetişmişlerin "İleride çoğalacak benzerlerinin ilk öncülleri mi, yani turfandaları mı yoksa kimsenin beğenmeyeceği cemiyet düşkünleri, yani turfaları mı?" sorusunu sordurur (Mizancı, 2011). Roman boyunca devam eden eleştirilerden sonra tıpkı *Ankara*'da olduğu gibi romanın sonunda ideal toplumsal yaşantı örneği, üretimin merkeze konduğu çiftlik ortamında sunulur.

Gelecekte bahsedilen, ikinci ütöpik roman olan Halide Edip Adıvar'a (1884-1964) ait *Yeni Turan* (1912) isimli eserde ise 1908 yılında ilan edilen II. Meşrutiyet sonrasında görülen siyasi ve toplumsal olaylar irdelenir. Yaşam ve siyaset arasındaki diyalektik ilişki kurgusal bir dünyaya taşınır. İsminden milliyetçiliğin romanın merkezine yerleştirildiği anlaşılan "Yeni Turan", kurgu ülkesidir ve politik-kültürel olarak Türkiye sınırları içerisindeki yaşayanları bir sancak etrafında toplayarak ideal insanı, ideal toplumu ve ideal devleti yaratmayı arzular. Yazar bu romanla politik bir amaca hizmet eder ve bu bağlamda Osmanlı Devleti'nin yıkılışını yavaşlatmak amacıyla yeni fikirler ortaya koymakla beraber devletin yeniden kuruluşu ve milletin kurtuluşu için de yeni çözümler önerir. Romanda bireysel duyguların ve fikirlerin yanında ülke sorunlarını da işlemeye başlayan yazar, bireysellikten toplumsallığa yönelir. Bu çerçevede yabancılaşma ve toplumsal değerlerin yozlaşması, eğitim, sağlık gibi problemleri işlerken; idealizm, millî benlik, ulus bilinci gibi değerleri de yüceltir. Bunu yaparken problemleri çözümleyici ve uzlaştırıcı bir yaklaşımla analiz eder ve karakterlerini bir aşk dekoru olmaktan çıkararak onları düşünsel yönleriyle de ele alıp derinleştirir (Adıvar, 2014).

Kadro dergisinin ideolojisi ve korporatizm

Politik bağlamda korporatizm, "ortak ilkeler" ve "sosyal uyum" çerçevesinde toplumu her bir parçası (organı) ahenkle çalışan "bir organizma gibi ele alarak toplumun tüm kesimlerinin faaliyetlerini dayanışma ve ortak çıkar temelinde ele alma olarak tanımlanabilir." (Göker, 2001, s. 229, akt. Eser ve Yüksel, 2012, s. 182). Bu çalışma bağlamında özel olarak "korporatizmin bir alt türü olarak" solidarizme bakıldığında, karşımıza "kamu çıkarlarını ön planda tutan, otoriter, faşist anlayışa karşı daha çoğulcu ve ılımlı bir yönetim" yapısı çıkmaktadır (Eser ve Yüksel, 2012, s. 182). Solidarizm, toplumu bünyesindeki fonksiyonlar ve işleyişler uyarınca birbirine bağımlı olan parçalardan (organlardan) oluşan bir bütün (organizma) biçiminde tasavvur eder. Dolayısıyla organizmanın sağlıklı olması için organların birbirleriyle uyum ve dayanışma ile çalışması gerekmektedir. "Bu mekanizmanın temel birimleri"nin ise, "korporasyon içinde hareket eden meslek teşekkülleri" olduğunu (Sağlam, 2004, s. 75) eklemek gerekir.

Korporatizm, kapitalizmin bir sistem olarak yerleşmesi ile ortaya çıkan ve birbirine "alternatif" olan iki ana akım ideoloji olarak gerek liberalizmin gerekse Marksizmin modern toplumlarda açıklamakta güçlük çektiği kamu politikalarını, sosyal değişimleri, sosyal refah politikalarını, çalışma ilişkilerini, işgücü barışını, sendikaları, hükümet politikalarını, sosyal güvenlik ve sosyal politika uygulamalarını masaya yatırmak motivasyonu ile ortaya çıkmıştır (Eser ve Yüksel, 2012, s. 183). Wiarda'ya göre de korporatist yaklaşım, modern toplumlarda meydana gelen yeni olguları anlamaya yönelik rasyonelleşme, toplumun bürokratikleşmesi, değişen çalışma ve endüstri ilişkileri gibi konularda farklı perspektifler sunmaktadır (Wiarda, 1997, s. 3, 4). Korporatizme ilişkin verilen bu kısa bilgilerden yola çıkıldığında ve *Kadro* dergisinin "İktisat Devleti" şeklinde formüle ettiği ekonomi politik model

incelendiğinde, Kadrocuların dayanışmacı bir korporatizm önerdiğini söylemek mümkün olacaktır. Bu hususların daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için *Kadro* dergisinin arka planına ve dolayısıyla düşünsel yapısına bakmak faydalı olacaktır.

Kadro dergisi, Osmanlı'nın son döneminde farklı bağliık dereceleriyle ilişkilendikleri İttihat ve Terakki üyesi olarak önceleri milliyetçi ideolojiyi benimsemişken bu fikirlerini özellikle Birinci Dünya Savaşı yenilgisiyle beraber değiştirerek Türkiye Komünist Partisi'ne (TKP) katılan, ancak TKP'nin de mensubu olduğu Sovyetler Birliği merkezli "Komintern'in (Komünist Enternasyonal) "tek ülkede sosyalizm" olarak formüle edilebilecek olan ideolojik hattıyla sorun yaşayarak TKP'den de kopan bir ekibin ideolojik arayışlarının bir ürünü olduğu düşünölmelidir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 121). *Kadro* dergisinin doğuşu, 1929 Buhranı'nın ölkeye olumsuz yansımaları sonucunda halktan gelen itirazların CHP'de ve özellikle de Mustafa Kemal'de yarattığı karamsarlığın ve bu olumsuz havadan çıkış yollarının arandığı bir ortamda gerçekleşmiştir. Halkın serzenişleri Serbest Cumhuriyet Partisi'nin arkasındaki rüzgârı büyötmüştür. Kadrocular ise bu arayışı kendi politik programlarını iktidara kabul ettirebilmenin bir fırsatı olarak görmüşlerdir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 122). Zaten Ankara basınında hem mevcut iktidar olan CHP'nin ileri gelenlerinin bir kısmına hem de Serbest Cumhuriyet Partisi'nin (SCP) liberal programı doğrultusundaki önerilerine eleştiriler getiren yazıları bireysel olarak yazmakta, 1929 Buhranı'nın dayattığı içe kapanmacı ekonomik modelin de inşası sürecinde roller almaktadırlar (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 124-128). Kadro CHP yönetiminin yukarıda bahsedilen arayışında, zihinlerin her çeşit fikre açık olduğu bir dönemde inkılabı sosyalizan bir yola sokacak müdahaleleri yapmanın aracı olarak var olmuştur (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 129). Ancak aşağıda detaylandırılacağı üzere Kadro'nun milliyetçilik ile olan ilişkisi dolayısıyla "sınıf kavramı yerine milliyet fikrini yerleştirmeye" yöneldikleri ve bu bağlamda antiemperyalist tutumlarının aslında ölkedeki sınıf mücadelesinin önünü kesme işlevini gördüğü şeklindeki bir yorumun (Küçük, 1983, s. 140) varlığını da unutmamak gerekmektedir.

Sonradan *Kadro* dergisi ekibine dâhil olacak olan Marksizmi benimsemiş olan TKP'liler (Şevket Süreyya, Vedat Nedim Tör, İsmail Hüsrev ve Burhan Asaf), bu düşünce biçiminin toplumsal olayları açıklama gücünü kabul etmiş olmakla birlikte bu dönemde Türkiye'de sınıfsal farklılaşma belirginleşmediğinden ve dolayısıyla güçlü bir proletarya olmadığından, sınıf merkezli bir mücadelenin başarılı olamayacağını düşünmektedirler. Söz konusu aydınlar, aynı zamanda milliyetçi geçmişleri de olan ve bu eğilimleri de devam eden kişiler olduklarından TKP'nin ideolojisini milliyetçi bakış açısıyla yeniden yorumlama çabasına girişmişlerdir. Bu yeniden yorumlama çabaları da Marksistler tarafından Komintern'in işaret ettiği enternasyonal değerlerle çatışması yönüyle eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin sonucunda TKP'den ayrılarak bağımsız bir siyasi hat belirlemek, bu insanlar için artık kaçınılmaz hâle gelmiştir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 121).

Bu şekilde *Kadro* dergisi etrafında toplanan aydınlar temelde Kemalist inkılap için çalışmak isteseler de buradaki asıl maksat, ölkede sermaye sınıfının ve proletaryanın gelişeceği bir ortamın yaratılması olmuştur. *Kadro* dergisinin savunduğu bağımsızlıkçı ve ölkere refahının artırılmasına odaklı siyasi fikir, ölkere proletaryasının gelişebileceği ortamın yaratılmasına yönelik, neredeyse kaçınılmaz diyebileceğimiz bir şekilde dayanışmacı, insanların "gündelik hayatında adeta hiçbir boşluk bırakmamak üzere kurulmuş" bir yaşam düzenini öngörecektir düzeyde (İlhan, 2011, s. 68) bir korporatist programa dönüşmüştür. Nitekim Şevket Süreyya Aydemir, *İnkılâp ve Kadro*'da şu ifadeleri kullanmıştır:

"Kadro milletin heyeti umumiyesini bağliyan siyasi ve iktisadi kayıtlara karşı milletin heyeti umumiyesinin isyanı demek olan bir millî kurtuluş hareketinde, millet içinde bir menfaat cidalini temsil eden dar bir menfaat zümresinin cidal organı değil, bu hareketi duyan, koruyan ve yaşatan ileri unsurların rehber teşkilâtıdır." (Süreyya, 1932, s. 149).

Kadro Hareketi'yle Marksist-Leninist öncü parti ve "öncünün" önderliğinde gerçekleştirilecek topyekûn bir inkılap fikri, Kemalist milliyetçilikle sentezlenerek eklektik bir devrim ideolojisi kurulmaya çalışılmıştır. Kadro Hareketi'ndekilere göre Türk inkılabı, emperyalist metropoller ve ezilen uluslar arasındaki çelişkinin sonucunda cereyan etmiştir ve bu özelliği nedeniyle inkılabın ideolojisinin de diğer ezilen uluslara da yol gösterecek bir ideoloji olacağı düşünülmektedir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 131). Böylesine bağımsızlıkçı bir ideolojik konumlanış çerçevesinde dünyanın Avrupa merkezli olarak okunmayacağı da muhakkaktır. Kadroculara göre dünya nizamı iki büyük çelişkinin üreticisi olduğu bir dönüşüm yaşamaktadır. Bunlardan ilki, müstemleke ve yarı müstemlekeleri sömüren Avrupa'nın kendi içerisinde yaşadığı sınıf çelişkisidir. İkincisi ise tüm teknik imkânları kendi elinde tutan ve tüm dünyayı kendi fikir ve "iktisat diktatörlüğü altında", kendi isteği yönünde kullanan "bütün sanayi Avrupa'sına karşı, bir buçuk milyarlık müstemleke" ve yarı müstemleke halklarının "Milli Kurtuluş Mücadeleleri" arasındaki çelişkidir. Bu ikinci çelişkide Türkiye "Milli Kurtuluş Hareketleri" cephesindedir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 173).

Kadrocular, Türk inkılabının nasıl ilerleyeceği sorusuna detaylı olarak yanıt aramışlar ve ilk olarak iktisadi alana bakmak gerektiğini savunmuşlardır: Kadroculara göre gelişmiş Avrupa ülkelerine bakıldığında, bu ülkeler kendi içlerinde yaşadıkları sınıf çelişkileri nedeniyle kendi nizamlarının aleyhine bir ilerleme göstermişlerdir. Öyleyse henüz sınıf çelişkilerinin olmadığı Türkiye gibi toplumlarda bu sınıf çelişkilerinin doğmasına izin verilmeden, tüm milletin seferber olduğu, milletin her bir ferdinin kalkınma için çalıştığı bir iktisadi düzen devlet eliyle kurulmalıdır. Bu iktisadiyata "millet iktisadiyatı" ve bu düzeni benimseyen devlete de "iktisat devleti" denmelidir. Türk inkılabı bu ideolojinin de dünya genelindeki öncüsü olacak, tüm müstemleke milletlere ilham verecektir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 164-166, s. 173-176). İlhamı Werner Sombart'tan alınan millet iktisadiyatı fikri, sınıfsız ve toplumsal uyum önerisiyle ideolojik olarak solidarist korporatizm kapsamında ele alınabilecek planlı bir ekonomik model oluşturur (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 185-187).

Kadrocu bir ütopya veya politik program olarak Ankara romanı

Yakup Kadri'nin *Ankara* romanının birinci ve ikinci bölümünde Selma Hanım ve Neşet Bey'in ifade etmiş olduğu çözüm önerileri, üçüncü kısımda "sosyal projeler şeklinde cisimlendirilerek okuyucuya sunulmaktadır." (Ünser, 2003, s. 120-121). Yazar, bu yöntemle savunduğu çözüm önerilerinin okuyucunun gözünde bir ütopya olarak canlanmasını sağlamıştır. Bu ütopya, Kadro Hareketi'nin yukarıda özetlenmeye çalışılan siyasası içinde, dönemin diğer ütöpik metinleri gibi bir araçtır. Kadro Hareketi'nin Türk inkılabının ideolojisini geliştirme iddiası çerçevesinde bakıldığında, Kadro'nun "iktidar sözcüsü" söyleminin "iktidarı etkileme" niyetini içerdiği açıktır. "Ülkenin sorunlarına çözüm önerileri geliştirmek ve var olan iktidarı da bu çözümlerin doğruluğuna inandırmak", onu "bu yönde etkilemeye çalışmak, Türkiye gibi ülkelerin aydınlarının" hemen hemen hepsinin gönlündeki bir durumdur (Dirlikyapan, 2014, s. 56). Dolayısıyla *Ankara*, bir Kadrocu olarak Yakup Kadri'nin bu mücadeleye dâhil olma aygıtı olarak görülmelidir.

Kadro'nun politik müdahale çabaları, CHP'de sadece iktisadi cephede karşılık bulmuş olsa da Kadrocular bütüncül bir ideoloji kurgulamaya çalışmış, inkılabın bireylerin yetişmesinden iktisada, politik yapıdan toplumsal normlara nüfuz etmesini savunmuşlardır. Böyle değerlendirildiğinde Kadro'dan bir ütopya çıkması şaşırtıcı değildir. Dolayısıyla *Ankara* romanının üçüncü kısımdaki hemen her ayrıntı, Kadrocuların siyasi düşüncelerinin birer yansıması olarak görülebilir. Nitekim *Kadro* dergisinin çıkarılma sürecinde tüm ekibin birbirlerinin yazılarını okuduğu, birbirlerini "tek ve ortak bir söz" söyleme konusunda denetledikleri bilinmektedir (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 142-147). Öyleyse her ne

kadar *Ankara* romanının müellifi Yakup Kadri olsa da üçüncü kısmın ortak bir metin olduğunu varsaymak mümkün görünmektedir. Bu bağlamda üçüncü kısmın yalnız Yakup Kadri'nin değil Kadro'nun müşterek hayalinin bir ifadesi olduğu söylenebilir. Kadro'nun müşterek hayaline daha yakından odaklanmak için ise üçüncü kısımda ele alınan aydın meselesine bakmak yol gösterici olacaktır. Her ne kadar Neşet Sabit sosyalist olarak değerlendirilemeyecekse de, daha sonra Samim Kocagöz'ün *Onbinlerin Dönüşü* isimli eserinde görülecek olan, harekete geçen sosyalist aydın tipi Recep gibi Neşet Sabit de siyasi hareketin içindedir ve hem okura hem de roman içindeki diğer karakterlere ideolojinin derli toplu bir şekilde takdimini gerçekleştiren kişi olarak Kadrocuların idealindeki aydındır (Tekeli ve İlkin, 2003, s. 124-129).

Romanın üçüncü kısmında Yakup Kadri, gelişmiş toplum tasavvurunu 1935 yılında tarih ve dil cemiyetlerini "Türk Akademiyası" adıyla birleştirerek kurmaya başlar (Karaosmanoğlu, 2020, s. 179). Bununla birlikte kültürel gelişim ve kalkınmanın eşgüdüm hâlinde ilerlemesini sağlamak ve sadece kâğıt üzerinde kalmasını önlemek, bütün memleketi yayılmasını mümkün kılmak için İktisat ve Tasarruf Cemiyeti kurulmuştur. Bu millî hamleler tarih bilgisi, Türk gencinde bir millî şuur ve iktisat savaşıllığına dönüşmüştür. "Yeni Türk neslinin idrâkında sınırla gümrük birer eş kelime" olmuş, millet iktisadi prensiplerine uygun olmayacak şekilde hareket edenler toplum nezdinde değersizleşmişlerdir (Karaosmanoğlu, 2020, s. 180). Bu unsurların tamamını korporatist bir toplum ütopyası kapsamında değerlendirmek mümkündür.

Romanda basının ütöpik toplum içerisindeki işlevi şu şekilde belirlenmiştir: Basın, millî amaç ve görenekler doğrultusunda hareket etmeye başlamış ve bu sayede "kötü adetler, gayrimillî cereyanlar, tereddit ve irtica unsurları" Türk toplumunda yaşayamaz olmuştur. Bağlantılı olacak şekilde tiyatro, sinema gibi sanat dalları millî davalara hizmet eder bir nitelik kazanmıştır. Tiyatrolarda "kozmpolit züppe ve bencil menfaatçi" gibi tipleri eleştirilmekte, sinemalarda satirik ve epik filmler yapılmaktadır. Anadolu'nun dört bir yanında kalkınma hamlelerini gösteren millî aktüalite filmleri yayınlanmaktadır (Karaosmanoğlu, 2020, s. 181). Romanda vatani temsil eden Selma Hanım, bu filmlerden birini izlerken Neşet Sabit'e sisteme hizmet eden bir roman yazmasını önerir. Bu sahnede makineleşme yüceltilir ve "insanın eşya ve tabiat üzerindeki hükmü" insan mukadderatının en yüksek mertebesi olarak gösterilir (Karaosmanoğlu, 2020, s. 182).²

Önceki bölümden hatırlanacağı üzere millet iktisadiyatının en önemli unsurlarından biri tezatsız millet yani sınıf çatışmasının olmadığı toplum fikridir. Romandaki gelişmiş toplum tasavvurunda Türk işçileri Avrupa proletaryasıyla karşılaştırılır ve yüceltilir. Kadro'nun tasavvurundaki gelecekte Türk işçilerinin başlarında "patron belası" yoktur ve "esir" değildirler. Onlar "yürelerinde devlet memurunun haysiyetini ve vakarını, mesuliyetini taşıyan birer devlet memuru"durlar. Bu bölümde kadının çalışma hayatındaki yerine de olumlu bir vurgu bulunmakta olup (Karaosmanoğlu, 2020, s. 183), Türk işçileriyle ilgili olarak tasarlanan bu çerçevede Kadro'nun sosyalizmi hangi biçimde korporatist değerler içerisinde sunmuş olduğuna yönelik olarak iyi bir fikir vermektedir.

Romandaki *Ankara* tasavvurundaki kent düzeni de dikkat çekicidir. Selma Hanım'la Neşet Sabit'in evleri üzerinden verilen bu tabloda, genç *Ankara*'nın yeni imar edilmiş yerleri "eskisi gibi insanın yüreğine bir gariplik" çöktüren yapısından çıkmış, birer "anfiteatr" şeklinde -öndeki binanın arkadakinin

2 "Makinalar, idrak ve irade sahibi mahlûklar gibi işliyordu ve bunların yaradıcı olan insan, eşya ve tabiat üstündeki hükmünü bunlar vasıtasıyla yürütürken mukadderatının en yüksek mertebesi ne erişmiş görünüyordu. Göz alabildiğine köpüklenmiş bir deniz manzarasını andıran pamuk tarlaları, bunların küçücük kavuklara benzeyen kazaları, bunlar arasında dolaşan ve bunları toplayıp küfelere yerleştiren köylülerin neşeli şarkıları; bunların sıra sıra vagonlar içinde fabrikalara doğru seyahatleri bir rüstaî neşidenin ruha ferah veren epizotları idi..." (Karaosmanoğlu, 2020, s. 182).

manzarasını kesmeyen bir şekilde- tasarlanmıştır. Herkes kendi penceresinden ufku seyredebilmektedir (Karaosmanoğlu, 2020, s. 185). Yeni başkentte temsil edilen bu yeni şehir düzeni, rejimin kendisini dayanışmacı bir biçimde ayakta tutan halka sunduğu bir tür ödül olarak yorumlanabilir. Bu kapsamda ele alınan bir diğer mesele, inkılabın köye gitmesi konusudur. Toplumsal uyumu hedefleyen korporatist üretimde kooperatifler görev almaktadır. Köylerde kurulu kooperatiflerle şehir arasındaki üretim-tüketim ilişkisi, köylerin birbirine yollarla bağlandığı ve bu yollar sayesinde şehir ile köy arasına günde “üç-dört defa” otobüs seferleri düzenlendiği bir çerçeveye içerisinde sunulur. Yaz mevsiminde ve tatil günlerinde köye akın yaşanmaktadır (Karaosmanoğlu, 2020, s. 185). Köyler İçtimai Mükellefiyet Teşkilatı'nın kooperatifleriyle “toplulaştırılmış”tır. İlk etapta köylüler sisteme alışmasa da sonradan şehirler ve köyler arasındaki alışveriş şartlarının rasyonelleştirilmesiyle köylü emeklerinin karşılığını almaya başlamış ve köylünün refah düzeyi artmıştır. Bu sistemde liberalizmde bulunan üretici ve tüketici arasındaki aşamalar ve toplumsal mesafeler ortadan kaldırılmaktadır. Korporatist toplum ütopyasının çok iyi bir göstergesi olan bu durum, romanda köylülerin refah artışının toplumsal hayata yansımaları biçiminde şöyle tasvir edilir:

“Bunların, her pazar gününün akşamında, kadınlı erkekli, çoluklu çocuklu şen kalabahlıklar halinde şarkılar söyleyerek köylerine dönüşlerini seyretmek başlıbaşına bir zevk ve saadetti. Artık, bunlar arasında eskisi gibi kirli paçavralara sarılmış dilenci kıyafetinde, hasta, sakat, sıtmalı ve kavruk köylülere hiç rasgelinmiyordu. Bir defa İçtimai Mükellefiyet Teşkilatı'nın genç hekimleri tarafından bunların yedikleri yemekler, yattıkları yerler üstünde daimi bir murakabe tesis edildiği gibi, ayrıca, haftada bir kere de muayeneye tabi tutuluyorlardı. Sonra, yalnız köylüler için kurulmuş büyük istihlak kooperatiflerinde giyim ve kuşama ait şeyler Devlet fabrikalarından o kadar ucuza satılıyordu ki her köylü bir aylık ekonomisiyle bütün bir yıl için tepeden turnağa kadar giyiniş donanabilmek imkânını kolaylıkla temin ediyordu.” (Karaosmanoğlu, 2020, s. 186).

Romanın ütopik kısmında Neşet Sabit'in yazdığı roman aracılığı ve yeni insan-eski insan karşılaştırmasıyla Türk aydınının içinde bulunduğu duygusal ve kadercilik eleştirilir ve bu iki tutumun karşısına akıl ve irade çıkarılır: Eski insan kendi icat ve ihtirasıyla “melankoli, iç sıkıntısı, tamah, hırs, kıskançlık ve iptila” gibi hislerin tahakkümü altındadır. Kendi ruhu üzerinde hâkim olmak kudretini daima olumsuz yönde kullanmış ve bütün bu dertleri kendi başına açmıştır. Burada yeni insanın özellikleri anlatılırken bir manifesto edası görülür: Yeni insan “kendi eliyle kendine işkence yapmayacak kadar şuura ve hadiselerin tesirine esir yaşamayacak kadar hürriyete ermiştir.” “Kendi kendine şevk ve ferah verme gücü” insanın elindedir. Yeni insan “düşünce ve duygularını istediği istikamete çevirmekte muhtar olmalıdır” ve “bir kötü fikri ya da bir gönül azabını zonklayan bir diş gibi söküp atmalıdır.” (Karaosmanoğlu, 2020, s. 190). Yeni insanda “kaza ve kadere bırakılmış hiçbir taraf olamaz. Her şey akıl ve irade işidir. İptidai insanın zekâ ve bilgisi sayesinde doğaya tahakküm ettiği gibi yeni insan da -yazar burada yeni insanı tam insan olarak açıklar- tabiatın bir cüzü olan kendi benliğini iradesi altına almayı bilecek (...) kendi alınyazısını kendi eliyle yazacak ve kaza, kader insanın kendi arzusu, iradesi olacaktır.” (Karaosmanoğlu, 2020, s. 190). Bu kapsamda ise romanın sonlarında Türk milletinin nüfusunun arttığı, okuma yazma bilmeyenlerin oranının yüzde on-yirmi aralığına indiği, üretimin her yıl otuz misli yükseldiği bir gelecek resmedilir (Karaosmanoğlu, 2020, s. 223). Böylece Anadolu'nun iktisadi haritası çizilmiştir. Buna göre Orta Anadolu ziraat yerine hayvancılık ve zanaat merkezi olmuştur. Batı Anadolu'nun köylerinde seçme ve yüksek ziraat uygulamasına geçilmiş, bu köylerin Avrupa köylerinden farkı kalmamıştır (Karaosmanoğlu, 2020, s. 225).

Yukarıda verilen tüm örnekler göstermektedir ki Yakup Kadri'nin *Ankara* romanını yazma amacı, Kadro ideolojisinin ve siyasi programının kitlelere indirilebilmesini, kitlelerce benimsenmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda karakterler, kavram ve olgular romanda bazen doğrudan, bazen ise sembolik olarak Kadro Hareketi'nin ideolojik görüşü doğrultusunda işlenmiştir. Bu kapsamda romanın baş karakteri

Selma Hanım ve onun son eşi Neşet Sabit Bey sırasıyla vatani, devleti ve dolayısıyla Türk inkılabı nezdinde milleti ve Kadro Hareketi'nin üyelerini temsil etmektedir. Hayatının romanda işlendiği süresi boyunca arayış içinde olan Selma Hanım'ın Neşet Sabit Bey ile arayışını sonlandırması ve huzura kavuşması ile Türk inkılabının Kadro Hareketi'nin ideolojik çizgisini benimsemesiyle doğru yola gireceği fikri ile bire bir ilişkilendirilebilir.

Ankara romanı, her ütopya gibi yazarı tarafından dönüştürülmesi, ilerletilmesi, kalkındırılması arzulan toplumun içinde olduğu dönemin sosyal, ekonomik ve politik problemlerini işlemiş; problemlerin kaynağını ortaya koymaya ve bu problemlerin aşılabilmesi için projeler sunmaya çalışmıştır. Bu yönleriyle *Ankara*, yazarının da mensupları arasında bulunduğu Kadro Hareketi'nin toplumu kavrayışı, dönüştürme arzusu ve bu maksatla benimsediği ideolojisinin ve önerdiği politik programın edebî bir biçimde ortaya konulduğu bir eser olarak düşünmeye son derece müsait bir yapı arz etmektedir.

Sonuç

Kadro Hareketi, Türk inkılap hareketlerine paralel olarak gelişmekte olan TKP'den ayrılan bir ekibin, tarihsel dinamiklerin de sonucunda Kemalist inkılabın eksik olarak gördükleri ideolojik yönünü tamamlamak maksadı ile bir araya gelmeleriyle ortaya çıkmıştır. Hareket, politik amaçlarını *Kadro* dergisi vasıtasıyla hem CHP içerisine hem de kamuoyuna duyurmayı hedeflemiştir. Bu maksatla, *Kadro* dergisi, CHP içindeki liberal ve katı milliyetçi yaklaşımlara alternatif olarak Marksist metodolojiyi milliyetçi bir ideolojiyle eklektik olarak birleştiren sınıfsız ve dolayısıyla organizma-organ temelli korporatist bir siyasi program önermek için kullanılmıştır.

Yakup Kadri'nin *Ankara* romanı, Kadro Hareketi'nin yaratmaya çalıştığı ideolojik temellerin bir yansıması olma niteliği göstermektedir. Bu yapısı ile roman, ikinci kısmında Kemalist inkılabın takipçisi olan entelektüel çevrelere önemli eleştiriler getirmiş ve bu eleştiriler sonrasında özellikle üçüncü kısımda Mizancı Murad'a ait *Turfanda mı Yoksa Turfa mı?* romanına benzer bir şekilde bir ütopyaya dönüşmüştür. Bu yönüyle roman, Türk inkılabının üç farklı dönemini, Kadro Hareketi'nin korporatist ideolojisi çerçevesinde ele aldığı özgün bir eser niteliği taşımaktadır. Yazar, bu maksatla ana karakterini sembolik olarak yeni Türk devletiyle/vatanıyla özdeşleştirilebilecek şekilde Selma Hanım'la sembolize etmiş, Türk devleti veya vatani yönlendiren entelektüel ortamı da Selma Hanım'ın eşleri ile temsil etmiştir. Yazar, kitabın son kısmında ise Selma Hanım'ı huzura kavuşturan bir ütopya ile Türk inkılap hareketi için başarılı ve mutlu bir gelecek resmetmiştir. Romanın en özgün kısmı, yayımlandığı yıldan başlayarak geleceğe yönelik tasavvurların işlendiği, ütopya olarak nitelendirilebilecek olan bu kısımdır. Özetle, yazar, bu ütopyayı Kadro ideolojisinin politik programını kitlelere ulaştırmanın bir aracı olarak görmüştür.

Roman boyunca *Kadro* dergisinde yapılan tartışmaları ve yine Kadrocuların, her ne kadar doğrudan Mustafa Kemal'i hedef almasalar ve hatta onu önder olarak benimsemiş olsalar da, mevcut iktidara eleştirilerini ve ülkenin özellikle de ekonomik sorunlarına önerdikleri çözümlerin işaretini görmek mümkündür. Bu öneriler Kadro Hareketi'nin Marksizmi ve milliyetçiliği eklektik bir biçimde birleştirdiği korporatizm ideolojisinin "iktisat devleti" ülküsünün de parçalarıdır. Kadrocular, ellerindeki tüm imkânlarla içinde buldukları dönemde iktidara müdahale ederek iktidarı yönlendirmek istemişlerdir. Yukarıda da belirtildiği üzere *Ankara* romanı bu müdahalenin bir aracı olarak düşünülmelidir.

Romanda çok kısaca değinilse de “eski insan”, “yeni insan” karşılaştırmasında Türk insanı ve aydınının dünya görüşüne ciddi bir eleştiri getirilmiştir. Yakup Kadri'nin tasavvurundaki “yeni insan” kendi kaderini çizebilecektir. “Eski insan”ın kaderci anlayışının zıddına Kadro'nun düşlediği “yeni insan”, “kendi alnyazısını kendi eliyle yazacak ve kaza, kader insanın kendi arzusu, iradesi olacaktır.” Romanda neredeyse bir paragrafa sıkıştırılmış bu görüş, yazıldığı dönem ve öncesi Türk insanı ve aydınına oldukça sert bir eleştiri barındırır.

Bu çalışmada yukarıdaki çıkarımlara varmak için öncelikle ütopya ve politik ütopya kavramları kısaca ele alınmış, ardından Kadro Hareketi ve onun ürünü olan *Kadro* dergisinin ortaya çıkma sürecindeki tarihsel gerekçeler ve olgular incelenmiş, *Kadro* dergisinin ideolojisinin temel unsurları özetlenmiştir. Son olarak hareketin temsilcilerinden Yakup Kadri'nin *Ankara* adlı romanında ortaya çıkardığı ütopya kurgusu ile Kadro Hareketi'nin ideolojisi arasındaki ilişki, romanın üçüncü kısmından yapılan alıntılarla kuvvetlendirilmiş ve romanın özgünlük açısından önemli noktaları vurgulanmıştır.

Kaynakça

- Adıvar, H. E. (2014). *Yeni Turan*. Can Yayınları.
- Cevzici, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (4. Baskı). Paradigma Yayınları.
- Dirlikyapan, M. D. (2014). *Kadro Hareketi ve Bir Kadro Kitabı Olarak Ankara*. *Erdem*, (66), 53-70. DOI: 10.32704/erdem.537421.
- Eser, B. & Yüksel, H. (2012). Korporatizm, Faşizm ve Solidarizm Kavramları Ekseninde Erken Dönem Cumhuriyet Siyaseti Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16), 181-200.
- Göker, E. (2001). Durkheim'in Sol Eli: Pierre Bourdieu'nun Muhalefeti. *Praksis*, 3, 228-251.
- İlhan, O. A. (2011). *Cumhuriyet İdeolojisinin Oluşmasında Kadro Dergisi ve Kadro Hareketinin Rolü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kansu, A. (2001). “Türkiye’de Korporatist Düşünce ve Korporatizm Uygulamaları”, Ed. Tanıl Bora, Murat Gültekin, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-Cilt 2 Kemalizm*, İstanbul: İletişim Yayınları, 253-267.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2020). *Ankara* (39. Baskı). İletişim Yayınları.
- Kılıç, E. (2004). “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Edebi Ütopyalara Bir Bakış”. *Kitaplık*, (76), 73-87.
- Kumar, K. (2005). *Ütopyacılık*. (Çev. Ali Somel), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Küçük, Y. (1983). Cumhuriyet Döneminde Aydınlar ve Dergileri. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 1, s.138-143). (Ed. M. Belge), içinde İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mizancı M. M. (2011). *Turfanda mı Yoksa Turfa mı*. Özgür Yayınları.
- Öztaş, A. (2019). Siyaset Ütopyalarında Devlet. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (6), 1009-1042.
- Sağlam, S. (2004). Ziya Gökalp’te “Solidarizm” ve “Milli İktisat”. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, Sayı 1, 67-84.
- Süreyya, A. (1932). *İnkılâp ve Kadro (İnkılâbın İdeolojisi)*. Ankara: Milliyet Matbaası.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (2003). *Bir Cumhuriyet Öyküsü Kadrocuları ve Kadro’yu Anlamak* (1. Baskı), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tenenti, A. (2017). Ütopya. P. Raynaud & S. Rials (Ed.). *Siyaset Felsefesi Sözlüğü* (3. Baskı), 949-956, (Çev: İ. Yerguz, v.d.). içinde İletişim Yayınları.

Ünser, H. İ. (2003). *Türk Romanında Siyasi ve Sosyal İçerikli Gelecek Kurguları*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ünser, H. İ. (2019). *Türk Edebiyatında Siyasi Roman (1890-1940)*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Wiarda, H. J. (1997). *Corporatism and Comparative Politics The Other Great "Ism"*. M.E. Sharpe Inc.

23. Çocuk edebiyatının başlangıcına dair bir değerlendirme

Kemal ŞİMŞEK¹

Atila KARTAL²

APA: Şimşek, K. & Kartal, A. (2022). Çocuk edebiyatının başlangıcına dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 344-356. DOI: 10.29000/rumelide.1164173.

Öz

Çocuklar, toplumların yarınlarıdır. Geleceği düşünen toplumların, çocukları ihmal etmesi, onların öneminin farkında olmaması mümkün değildir. Konunun öneminin farkında olan her fert ve toplum, çocukları önemsemiş, onların yetiştirilmesi ve eğitimi için çalışmıştır. Avrupa’da 14’üncü ve 18’inci yüzyıllar arasında meydana gelen Reform, Rönesans, Coğrafi Keşifler, matbaanın icadı, Sanayi Devrimi gibi gelişmeler, çocuklara duyulan ihtiyacın önemini ortaya çıkarmıştır. Bahsedilen gelişmeler, çocuğun yeni anlayışa göre eğitilmesini zorunlu kılmıştır. Aynı dönemde psikoloji, çocuk gelişimi, eğitim bilimi gibi alanlardaki gelişmeler doğrultusunda, çocuklara yönelik edebi eser yazma girişimleri başlamıştır. Çocuk edebiyatı ve kavramı, bu girişimler sonucunda ortaya çıkmıştır. 18’inci yüzyıldan itibaren ortaya çıktığı kabul edilen çocuk edebiyatı, süreç içerisinde çeşitli etkenler sebebiyle değişerek gelişimini sürdürmüş dolayısıyla başladığı iddia edilen dönemdeki gibi kalmamıştır. Edebiyatçı ve yazarlar bu alanda pek çok eser yazmışlardır. Edebi eserler yanında çocuk edebiyatının ilkelerinin belirlenmesini sağlayan pek çok araştırma eleştiri kitapları da yazılmıştır. Çocuk edebiyatı ve kavramı, pek çok problem ve sorunun da tartışılmasına sebep olmuştur. Örneğin çocuk edebiyatı nedir? Var mıdır? Tam olarak ne zaman başlamıştır? Edebiyattan farkı nedir? Şeklindeki sorular, sürekli tartışılmaktadır. 18’inci yüzyılda Avrupa’da yaşanan gelişmelerle ortaya çıkıp, süreç içinde bugünkü şeklini alan çocuk edebiyatının, tam olarak ne zaman başladığı merak uyandırmaktadır. Bu çalışmada, çocuk edebiyatının tam olarak ne zaman başladığı konusu araştırılacaktır.

Anahtar kelimeler: Çocuk, Edebiyat, Çocuk Edebiyatı

An assessment of the beginning of children’s literature

Abstract

Children are the future of societies. It is not possible for societies that think about the future to neglect children and not be aware of their importance. Every individual and society, aware of the importance of the subject, cared about children and worked for their upbringing and education. Developments such as the Reformation, Renaissance, Geographical Discoveries, the invention of the printing press, and the Industrial Revolution that took place between the 14th and 18th centuries in Europe revealed the importance of the need for children. The mentioned developments made it necessary to educate the child according to the new understanding. In the same period, in line with the developments in fields such as psychology, child development and educational science, attempts to write literary works

¹ Öğr. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belağatı ABD (Antalya, Türkiye), kemalsimsek@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9321-9383. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164173]

² Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Antalya, Türkiye), atilakartal@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4706-9940

for children started. Children's literature and its concept emerged as a result of these initiatives. Children's literature, which is accepted to have emerged since the 18th century, has continued its development by changing due to various factors in the process. Therefore, it did not remain as it was in the period claimed to have begun. Authors and writers have written many works in this field. In addition to literary works, many research and criticism books have been written that help determine the principles of children's literature. However, the concept of children's literature has led to the discussion of many problems and issues. For example, what is children's literature? Is there? When exactly did it start? How is it different from literature? The questions in the form have been constantly discussed. It arouses curiosity when exactly children's literature, which emerged with the developments in Europe in the 18th century and took its current form in the process, began. In this study, the subject of exactly when children's literature started will be investigated.

Keywords: Child, Literature, Children's Literature

1. Giriş

Çocuk edebiyatı kavramı, on dokuzuncu yüzyıldan sonra ortaya çıkmıştır. Ancak kavramın ortaya çıkması, birtakım tartışmalara da sebep olmuştur. Bu tartışmaları şu sorularla özetlemek mümkündür. Çocuk edebiyatı, nedir? Var mıdır, yok mudur, yetişkin edebiyatından farkı nedir? Varsa tam olarak ne zaman başlamıştır?

Çocuk edebiyatını, genel edebiyattan ayırmayanlar onun var olmadığını; edebiyatın bir alt türü olduğunu savunanlar ise onun var olduğunu iddia etmektedirler. Çocuk edebiyatının on dokuzuncu yüzyıldan sonra başladığını ileri sürenlerin yanı sıra daha eski çağlardan beri var olduğu iddia edenler de vardır. Bunlara göre çocuk edebiyatı, çocukluk kadar eskidir. Yetişkin edebiyatı ile çocuk edebiyatı arasında edebî sanatlar bakımından fark yoktur. Ancak hitap ettiği kesimin yaş ve algı seviyesine uygun dil, üslup kullanımı ve metin içeriği bakımından ondan farklıdır. Çocuk edebiyatı için yapılan tanımlar ihtilaflıdır, bu yüzden herkes tarafından kabul gören bir tanım yoktur. Dolayısıyla farklı bakış açılarından hareketle pek çok tanım yapılmıştır.

Burada çocuk edebiyatının başlangıcına dair bir değerlendirme yapabilmek için araştırmaya önce tanımdan başlanacak ardından diğer meseleler ele alınacaktır.

2. Çocuk edebiyatı nedir?

“Çocuk edebiyatı” kavramının herkes tarafından kabul gören tek bir tanımı yoktur. Ortak noktalara sahip birbirine benzer tanımların yanı sıra farklı bakış açılarından hareketle yapılan birbirinden farklı pek çok tanımı da vardır. Bunun nedeni bazı tanımların hedef kitleyi, yaş dönemlerini, çocuk edebiyatının işlevini, hedeflerini, önemini; bazı tanımların çocuk edebiyatının araçlarını, toplumsal rolünü, yetişkin edebiyatından farkını, zorluk ve karmaşıklığını, bu alanda yazan yazarların sahip olması gereken nitelikleri, bu edebiyatın içerik ve türlerini; bazı tanımların ise çocuk edebiyatının var olup olmadığı şeklindeki soruya göre tanım yapılmasıdır. Bu yüzden burada genel bir çocuk edebiyatı tanımına yer verilecektir.

Yukarıda belirtilen farklı boyutların tamamını dikkate alan kapsamlı, genel tanımlar yapılmıştır. Bunlardan birine göre çocuk edebiyatı: “Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce seviyesine ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan;

duyguda, dilde, düşüncede çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle sunan; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden çocuğun gelişmesine katkı sağlayan; çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.”³

Benzer bir tanıma, yazılı olmayan sözlü ürünler de dâhil edilerek kapsamın genişletildiği görülmektedir; “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı edebî ürünlerin tamamıdır.”⁴

Görülebileceği gibi, ilgili farklı bakış açılarıyla, birçok tanım yapılagelmiştir⁵. Yukarıda verilen tanımlardan hareketle aşağıdaki gibi daha kapsamlı bir tanım yapmak mümkündür.

Çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi içinde bulunan bireyler için özel olarak sanatkârlar tarafından çocuk bakışı ve çocuk gerçekliğini dikkate alarak yalın bir dille yazılan; çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimini göz önünde bulunduran; çocuğun yeteneklerinin açığa çıkmasına yardımcı olan, isteklerini uyaran ve doyuran; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir bağ kuran; kültürel mirasa sahip çıkarak onun genç nesillere aktarılması işlevini gören ve çocuğun kişilik, kültürel kimlik kazanmasına yardımcı olan; amaçlı, disiplinler arası ve çağın değerlerini barındıran; bunu yaparken okunduğunda farkındalık yaratarak eğlendirerek öğreten, sağlam bir estetik duygunun oluşmasına katkıda bulunan, çocuğun toplumsal rollerini öğrenmesini, mutlu olup mutlu etmesini sağlayan, yazılı ve sözlü her tür ürünü içine alan edebî bir türdür.

Yukarıda tanımı yapılan çocuk edebiyatı, 17’nci yüzyılda Avrupa’da özellikle psikoloji, gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim bilimleri, çocuk gelişimi gibi bilim dallarında elde edilen veriler doğrultusunda çocuklara yönelik edebî ürünler yazma girişimleriyle ortaya çıkan edebiyattır. Ayrıca bu edebiyat, 16’ncı yüzyıldan itibaren çocuğun ve toplumsal işlevinin önemini keşfeden Avrupalıların, çocuk eğitimi alanına ağırlık vermeye başlamasıyla çocuk edebiyatı kavramı gündeme gelmiştir. O dönemlerden günümüze kadar gelişimini sürdürüp yukarıdaki tanımda belirtilen niteliğe ulaşmıştır.

3. Çocuk Edebiyatının İmkânı ve Yetişkin Edebiyatından Farkı

Çocuk edebiyatı her ne kadar sanatsal yönden yetişkin edebiyatından bağımsız bir edebiyat olmasa da ondan dil, üslup ve hedef kitlenin seviyesine uygunluk bakımından ondan farklı yanları da bulunmaktadır.

Çocuk edebiyatı, sanatsal açıdan ve edebî araçlar bakımından yetişkin edebiyatından farksızdır. Çünkü çocuk edebiyatı, edebî kriterler bakımından yetişkin edebiyatına benzemektedir. Ancak çocuk edebiyatı, ele aldığı konular ve işlediği düşünceler, dil, üslup, vb. bakımlardan yetişkin edebiyatından ayrılır. Çünkü çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi, onların duygu ve algı seviyelerine uygunluk bakımından yetişkin edebiyatından farklıdır⁶. Çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatının aksine çocukların

³ Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış, Kök Yayıncılık, Ankara, Ekim 2007, s.16.

⁴ Alemdar Yalçın; Gıyasettin Aytas, Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002, s.17.

⁵ Daha fazla bilgi için bk.: Kemal Demiray, Türkçe Çocuk Edebiyatı. (12. Baskı) Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970, s.16.; Enver Naci Gökşen, Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız. (Geliştirilmiş 5. Basım) Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985, s. 9.; A. Ferhan Oğuzkan, Çocuk Edebiyatı, (7. Basım) Am Yayıncılık, Ankara, 2001, ss. 2-3; Alemdar Yalçın ve Gıyasettin Aytas, Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002, ss. 5-6; Zeki Gürel, İki bina Doğru Çocuk Edebiyatımız, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 2001, s.3; Ülkü Tamer, Çocuk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı Yıllığı (hızl. Mustafa Ruhi Şirin), Gökyüzü Yayınları, İstanbul, 1988, s. 330; Selahattin Dilidüzgün, Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, (hızl. Doç. Dr. Serdar Sever) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, 2000, s. 257.

⁶ Hadi Nu'man el-Hiti, Sekafetu'l-etfal, 'Alemu'l-Ma'rife, Kuveyt, 1988, s.148-150.

iç dünyalarını anlama konusunda derin bir yeteneğe muhtaçtır. Çocuklara sunulan edebiyat bile çocukların gelişim dönemlerine göre farklılıklar arz etmektedir. Bizzat çocukluk aşamalarının kendisi çocuklara sunulan edebiyat türleri konusunda birbirinden farklıdır.⁷

Çocuk edebiyatı herkese hitap eder. Ancak etkilenme oranı büyükten küçüğe fark eder. Bu yüzden çocuk edebiyatı kendine özgü bazı özelliklere niteliklere sahiptir. Bu nitelikler, çocuk edebiyatçısı üzerinde belirleyici olur, onu sınırlar; çocuk edebiyatçıların, çocuğun geçirmiş olduğu aşamaların bilincinde olmalarını zorunlu kılar. Bu özelliklerinden ötürü çocuk edebiyatının özel bir edebiyat türü olarak ortaya çıktığı görülür. Çocuk edebiyatının dili, üslup yapısı, sanatsal formu, edebî türleri edebî nitelikleri yetişkin edebiyatıyla benzer kriterlere sahip iken çocukların yaş, algı, duyu ve düşünce seviyelerine de özgü olmalıdır. Onun bu özelliği çocuk edebiyatı yazarlarını yetişkin edebiyatı yazarlarından ayırmaktadır. Çocuk edebiyatı basit bir üsluba da muhtaçtır. Çünkü çocuk edebiyatı beden, zihin ve ruhen özel niteliklere sahip alıcılara yönelik bir edebiyattır. Bu nitelikler, yetişkinlerin sahip oldukları niteliklerden farklıdır⁸.

Çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatına göre daha basit ve sade bir edebiyattır. Burada bahsedilen basitlik, karmaşıklığın zıddıdır; ancak basitlik demek bu edebiyatın hedeflerinin, sorumluluğunun olmaması anlamına gelmez. Mesela romanda basitlik, kelimeler, cümle yapıları, terkipler, romandaki kişiler, kişi sayısı, kişilik yapısı, olaylar, bağlamda sadelik, çocuğun seviyesine uygunluk demektir⁹. Burada dikkat edilmesi gereken husus, basitlik ilkesinin, yetişkin edebiyatının çocuklara uyarlanması anlamında algılanmamasıdır. Aksine çocuk edebiyatı kendine has özellikleri kuralları olan bir edebiyat türüdür. Çünkü çocukların ihtiyaçları, yetenekleri, ilgileri ve diğer özellikleri yetişkinlerle aynı değildir. Bu yüzden yetişkinler için yazılan eserler, çocuklara uyarlanırken daha titiz davranılmalı; çocukların yetenekleri, fiziksel, psikolojik ve toplumsal gelişim düzeyi gibi durumları dikkate alınmalıdır¹⁰.

Sonuç olarak çocuk edebiyatı, edebiyattan ayrı, bağımsız bir edebiyat değildir. Edebiyatın konu, tür ve kriterleri gibi birtakım niteliklerine sahip olması bakımından onunla aynıdır. Ancak yalınlık, basitlik, çocuğa görelilik, konu, fikir, dil ve üslup, vs. bakımlardan da yetişkin edebiyatından farklı olarak titizlik, ustalık, incelik gerektiren bir geçiş dönemi edebiyatıdır. İkisi arasında fark olması, onu yetişkin edebiyatından ayırmaz. Sonuçta çocuk edebiyatı da edebiyatın içinde bir alt tür olarak bu adla isimlendirilebilir.

4. Çağdaş çocuk edebiyatının başlangıcı

Modern çocuk edebiyatı kavramının, yeni bir kavram olduğu söylenebilir. Çünkü 16. yüzyıla gelinceye kadar doğrudan çocuklara yönelik olarak; bilinçli bir şekilde ve kurumsal faaliyetler sonucu yazılan edebiyat ürünü yoktur. Çünkü çocuklar için bilinçli olarak yazılan ilk eserler, Batı'da özellikle önce İngiltere, Fransa, Almanya İskandinav ülkeleri ve daha sonraları da Amerika Birleşik Devletleri'nde görülmektedir.

Coğrafi Keşifler, reform, Rönesans hareketleri, sanayileşme, matbaanın icadı gibi gelişmeler, Batı'da dünyaya ve çocuğa bakışı değiştirmiştir. XVIII. yüzyılda Batı'da başlayan bu gelişmeler sonucunda çocuk edebiyatı alanında pedagojik bakış açısını dikkate alan yeni eserler yazılmıştır. Bahsedilen

⁷ Necla Muhammed Ali Ahmed, *Edebu't-tıfl, Daru'l-ma'rife el-camiü el-iskenderî*, Mısır, 2011, s.24

⁸ Necla Muhammed Ali Ahmed, *Edebu't-tıfl, Daru'l-ma'rife el-camiü el-iskenderî*, Mısır, 2011, s.24-25.

⁹ Necla Muhammed Ali Ahmed, *Edebu't-tıfl, Daru'l-ma'rife el-camiü el-iskenderî*, Mısır, 2011, s.25.

¹⁰ Ahmed Ali Kenân, *Edebu'l-etfal kadîmen ve adîsen 'Arabiyyen ve ecnebiyyen, Edebu't-tıfl fi'l-vatani'l-'Arabi I*, Suriye Eğitim Bakanlığı, 2004, s.70.

dönemin bilimsel verileri ve yeni toplumsal anlayışı, çocukların yetiştirilmesi ve eğitimi çerçevesinde onlara sunulacak edebî ürünlerin içerik, biçim ve hedeflerinde bilinçli ve planlı değişimleri zorunlu kılmıştır.

Belirtilen tarihlerden sonra çocukların sevgiyle büyütülmesi ve eğitilmesi sürecine girilmiştir. Çocuklar artık gelecekte kendilerinden bir şeyler beklenen varlıklardır. Batı’da bu dönemden sonra çocuk, varlıkların en değerlisi olmaya başlamış; onun sağlığı, eğitimi doğumundan itibaren aile tarafından önemsenir olmuştur. Bütün bunların oluşumunda ulus devletlerin ortaya çıkması ve bu devletlerin kendi geleceklerini sürdürebilmek için yeni kuşaklara gereksinim duyması da etkili olmuştur¹¹.

Çocuk edebiyatı çerçevesinde değerlendirilebilecek ilk ürünler 16’ncı yüzyıldan itibaren çok basit bir şekilde kaleme alınmışlardır. Daha çok “Robin Hood” ve “Tom Thumb” gibi halk öykülerinden esinlenerek yazılan bu ilk dönem ürünleri, anlatım ve resimler bakımından oldukça yalın, masalımsı öykülerden oluşmaktadır. 18’inci yüzyılda; Daniel Defoe’nin “Robinson Crusoe”, Jonathan Swift’in “Gulliver’in Gezileri” ve Johann David Wyss’in “İsviçreli Robinson Ailesi”, 19’uncu yüzyıla gelindiğinde ise; Lewis Carroll’ın “David Copperfield”, Charles Dickens’ın, “Tom Brown’ın Okul Günleri”, Thomas Hughes’in, “Küçük Prens” ve “Küçük Lord” adlı kitapları başta olmak üzere birçok eser yazılmış ve bu eserler zaman içerisinde birçok dile çevrilerek çocuklara sunulmuştur¹².

Çocuk kitaplarındaki gelişme 19’uncu yüzyıla kadar yavaş olmuştur. Bu dönemde düşünceleri yaygınlaşan J.J Rousseau’nun eğitim teorisi çerçevesinde pek çok didaktik eser ortaya çıkmıştır. Geçmişe göre bir değerlendirme yapmak gerekirse dünya genelinde pedagojik, psikolojik ve sosyolojik çalışmaların artmasıyla birlikte artık aydınlar, akademisyenler, eğitimciler, pedagoglar çocuk edebiyatı konusuna daha fazla eğilmişler; yetenekli, üretken yazar ve edebiyatçılar ise ihtiyacı karşılama amacıyla daha kaliteli, ciddi ve bol ürün ortaya koyma gayreti içerisinde girmişlerdir.

Burada çocuk edebiyatı ürünlerinin yazıldıkları o dönemin izlerini taşıdıklarına, her ürünün kendi dönemindeki çocukların ihtiyaçlarını karşılama hedefiyle yazıldıklarına; bu yolla çocuk edebiyatının süreç içerisinde nasıl geliştiğine dikkat etmekte yarar vardır.

Örneğin, Daniel Defoe’nin 1719 yılında yayımlanan Robinson Crusoe adlı romanı, tekniğe hükmederek dünyaya egemen olunabileceğini vurgulayan bir eserdir. 19. yüzyıl, aydınlanma ve sanayileşmenin yanında sömürgeciliğin de geliştiği ve buna bağlı olarak bilimsel gelişmelerin hızlandığı bir yüzyıl olmuştur. Bilimsel gelişmeleri ve ona yönelimi güçlendirme amacıyla yazılan metinlerin başında Jules Verne’in yazdığı romanlar gelir. Bu romanlar, çocukların düş dünyasını geliştirmesinin yanı sıra, onları bilime yönlendiren yapıtlardır. Carlo Collodi’nin Pinokyo (1881) adlı eseri, aydınlanma eğitim anlayışının çocuğun dünyasına yansıtıldığı bir eserdir. 19’uncu yüzyıl çocuk ve gençlik edebiyatında modernleşme, sanayileşme, ulus devlet süreçlerine katkı yapan metinler yazıldığı görülmektedir¹³.

20’nci yüzyıl çocuk edebiyatını iki bölümde ele almak gerekir. Birinci bölüm 1945 yılına kadar olan dönem, ikinci bölüm ise savaş sonrası dönemdir. Ancak ikinci dönem, savaşın ardından hemen başlamamış; 1960’lara kadar süren sorgulama ve hesaplaşmaların sonunda ortaya çıkmıştır. 20’nci

¹¹ Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Edebiyatı Ders Notları, <https://orhansabanci.files.wordpress.com/2014/09/mustafa-ruhi-c59firin-ders-notlarc4b1.pdf>. Erişim tarihi, 02.07.2021, saat, 19:24.

¹² Onur Akbaş, Dünyada ve Türkiye’de çocuk Edebiyatının Gelişimi, http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/onur_akbas_turkiyede_ve_dunyada_cocuk_edebiyatının_gelisimi.pdf. Erişim tarihi, 02.07.2021, saat, 19:24.

¹³ Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Edebiyatı Ders Notları, <https://orhansabanci.files.wordpress.com/2014/09/mustafa-ruhi-c59firin-ders-notlarc4b1.pdf>. Erişim tarihi, 02.07.2021, saat, 19:24.

yüzyılın ilk yarısında yaşanan iki dünya savaşı çocuk ve gençlik edebiyatını etkilemiştir. İkinci Dünya Savaşı çocuk edebiyatında da büyük değişimlere yol açmıştır. Bu dönemde çocuk gerçekliği değişmiş, bu gerçeklik edebiyata yansımıştır. Savaş sonrası yalnız ve sokakta kalan çocuklar annesizlik, babasızlık ya da kimsesizlik gibi sorunlarıyla edebiyata yansımış, ve bu sorunları yaşayan çocuklar metnin öznesi konumuna gelmişlerdir. Ayrıca eğitim anlayışı da bu yapıtlarda sorgulanmaya başlamıştır.

1950'lere kadar Batı'nın çocuk ve gençlik edebiyatındaki temel anlayışı, çocuğun idealize edilen bir figürle özdeşleşmesi ve farkında olmaksızın rolünü benimsemesi üzerine kuruluyken, özellikle savaş sonrası yeniden sorgulanan eğitim sistemi ve edebiyat anlayışı çocuk edebiyatının da sorgulanmasını getirmiş ve çocuk edebiyatında yoğun bir didaktik tarzdan vazgeçilmiştir. Çocuk edebiyatı, çocuk gerçekliğine daha bir saygıyla yaklaşır, çocuğu edebiyatın nesnesi olmaktan çıkarıp öznesi durumuna getirirken; bu edebiyatın içine toplumsal eleştiriler rahatlıkla girmeye başlamıştır¹⁴.

Avrupa'da çocuk edebiyatı sistemli bir şekilde 18'inci yüzyılın ikinci yarısında başlamış; o dönemde meydana gelen gelişmeler bu edebiyata yansımış, böylece süreç içinde oluşan çocuk edebiyatı eserleri, tüm dünyayı etkilemiştir. Dolayısıyla birinci başlıkta verilen çocuk edebiyatı tanımı, Avrupa'da ortaya çıkan, gelişen ve dünyaya yayılan çocuk edebiyatını nitelemektedir. Ancak çocuk ve çocukluk olguları eski çağlarda da vardır, on sekizinci yüzyılda ortaya çıkmış değildir. O halde eski çağlarda yaşayan çocuklar için üretilen edebî metinler, çocuk edebiyatı sınırları dışında mı, içinde mi değerlendirilmelidir? İşte bu sorunun cevabı, çocuk edebiyatının başlangıcına dair fikir verecektir. Dolayısıyla burada eski çağlarda farklı kültür ve medeniyetlerde çocuk edebiyatı ile ilgili bilgilere yer vermekte fayda vardır.

Çocuk edebiyatı ile ilgili olarak günümüzde yapılan tanımlar baz alınarak geriye bakıldığında eski çağlarda çocuk edebiyatı ürünlerinin var olduğunu iddia etmek doğru olmaz. Çünkü bugünkü kriterlere göre geçmişte yazılan çocuk edebiyatı ürünü bulmak mümkün değildir. Ancak her dönem kendi şartları içerisinde değerlendirildiğinde eski çağlarda da çocuk edebiyatı ürünlerinin var olabileceğini iddia etmek mümkündür.

5. Eski Çağ ve medeniyetlerde çocuk edebiyatı

Çocuk edebiyatı için yukarıda verilen tanım, on dokuzuncu yüzyıldan sonra ortaya çıkmış olan edebiyatı nitelemektedir. Ancak eski çağlardaki çocuk edebiyatı, bu türün sonradan kazanmış olduğu bugünkü özelliklere sahip değildir.

Her olay kendi dönem ve şartları içerisinde değerlendirilmelidir ilkesinden hareketle eski çağlarda çocuklar için üretilen edebî ürünlerin de kendi dönemleri içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü günümüz şartlarından hareketle eski dönem çocuk edebiyatını, eski dönemlerin şartlarından hareketle de günümüz çocuk edebiyatını değerlendirmek yanlış olacaktır. Bu yüzden çocuk edebiyatının ne olduğu ve ne zaman başladığı ile ilgili konuların daha iyi anlaşılması için eski çağlarda çocuk edebiyatı konusunun incelenmesi gerekmektedir.

Yazının olmadığı ve buna bağlı olarak da yazılı edebî kültürel birikimin bulunmadığı çağlarda, çocuk eğitiminde bir araç olarak kullanılan çocuk edebiyatı alanındaki boşluğu sözlü edebî ürünlerin doldurduğu bilinmektedir. Her insan, içinde bulunduğu kültürden beslenir, etkilenir, ona katkıda

¹⁴ Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk Edebiyatı Ders Notları, <https://orhansabanci.files.wordpress.com/2014/09/mustafa-ruhi-c59firin-ders-notlar4b1.pdf>. Erişim tarihi, 02.07.2021, saat, 19:24.

bulunur ve onu sonraki nesillere taşır. Milletleri birbirinden ayıran millî kültür ve değerleridir. Kendilerine ait kültürü, gelecek nesillere aktararak korumanın bilincine varmış olan yazı öncesi dönemin insanları da bu konuda sözlü destanlara, masallara, hikâyelere, ninnilere ve halk ozanlarının yazdığı manzum hikâyelere başvurmuşlardır¹⁵.

Yazının icat edilmesinden sonra -her ne kadar medeniyetlerin yazıya geçiş süreçleri birbirinden farklı da olsa- sözlü edebiyat ürünlerinin yazıya geçirilmesiyle bir edebiyat kültürü oluşmaya başlamış eski çağlardaki çocuklar da oluşan bu kültürden kendi paylarına düşeni almış olmalıdırlar.

Çocuk her yerde ve zamanda çocuktur; aynı saf, masum fitrat üzere doğar, aynı özellik ve ihtiyaçlara sahiptir. Genel olarak sanat, özelde çocuk edebiyatı, nasıl günümüz çocuklarının bir ihtiyacı, kültür aktarma aracı ise eski toplumlarda toplumların da kendi benliklerini sürdürmek için kültürel miraslarını gelecek nesillere aktarma aracı ve çocukların da ihtiyaç duyduğu bir unsur olmuştur. Bu sebeple eski toplumlarda da günümüz çocuk edebiyatı ürünlerinin işlevini gören edebî ürünlerin olduğunu var saymak mümkündür.

Eski medeniyetlerin çoğunda, çocuk edebiyatının varlığına dair belgelere dayanan bilgiler, günümüze kadar ulaşmıştır. Uzakdoğu, Mısır, Arap, Grek ve Türk medeniyetlerinden miras alınan bu belgeler, çocuk edebiyatının köklerinin 18'inci yüzyıldan daha öncesine götürülmesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir.

5.1. Eski Uzak Doğu Medeniyetlerinde

Çocuk edebiyatının ana hatları, doğulu usta sanatçı ve akılların katkılarıyla eski yakın ve uzak doğuda doğdu ve şekillendi denebilir. Doğulu sanatkâr akıllar, çocuk ve yetişkinlere yönelik edebiyat oluşturdular. Eski zamanlarda oluşturulan bu edebiyat, en harika çeşitleriyle orta çağa kadar uzanmıştır. Özellikle Hindistan'da tüm farklı çeşitleriyle roman sanatı, fabllar, destanlar pek çok dünya diline çevrilerek geniş yankı bulmuştur. Bunların en önemlileri "Rashvahni", "el-Hıtviyadisa", "Bencedentosa" isimleriyle bilinen fabllar ve mizahi hikâye koleksiyonlarıdır. Fakat Hint hikâyeciliğinin orijinal incisi, Hintli filozof Beydaba'nın, Hint Kralı Debşelem için yazdığı, Fars Kralı Kısra'nın Hindistan'dan kitabın bir nüshasını getirtip Farsçaya tercümesini yaptırdığı, Abdullah b. Mukafaa'nın Arapça'ya tercüme ettiği "Kelile ve Dimne" adlı hikâye kitabıdır¹⁶.

Tercümeler yoluyla Hint hikâye ve destanları dünya edebiyatında yayılmaya devam etmiştir. Arap edebiyatı da Hint edebiyatının yayıldığı, etkilediği edebiyatlardan biridir. Parça parça veya bütün halinde Arap ülkelerinin pek çok bölgesinde bu hikâyeler yayımlanmıştır. Çocuklara yönelik orijinal hikâyelerin münferit olarak yayınlananlarını da buna eklemek gerekir. Mesela "Dört Yakut", "Güvercin Gerdanlığı" "Amcaoğullarının Savaşı" "En Cömert Emir", "Dört Brahman" Arap dünyasında yayılan hikâyelerdendir¹⁷.

Dünya çocuk edebiyatı, Japon, Hint, Çin, Fars kültürüne ait hikâye ve destan birikiminden etkilenmiştir. Bu koleksiyondan olan hikâyeler de Arapça'ya tercüme edilerek dünyanın diğer ülkelerine yayılmışlar, uydurma doğu edebiyatı hikâyelerini içeren baskıları yapılmıştır. Bunlar "Fabllar" (Dünyanın Yaratılışı,

¹⁵ <https://docplayer.biz.tr/12844235-Dunyada-ve-turkiye-de-cocuk-edebiyati-nin-gelisimi-onur-akbas.html>. Erişim tarihi, 01.07.2021, saat: 19:19.

¹⁶ Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.19.

¹⁷ Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.19.

Kadın, Cüce Ağaçlar, Tacir Ribhi, Güneşin Gazabı, Vahşi Kedinin Bakıcısı, Sevimli Söğüt) isimleriyle bilinen hikâyelerdir¹⁸.

İran (Fars) ise, Arap edebiyatına, doğu muhayyilesinin kapılarını açan en harika hikmetli hikâye ve kıssa edebiyatı örneklerini sunmuştur. Çocuklara yönelik olarak yazılan “Üç Soru”, “Ebi Nevasir’in Macereleri”, “Büyük Mektep” gibi uyduruk roman koleksiyonları, şiirler ve destanlar gibi büyük çalışmalarla katkıda bulunmuştur¹⁹.

Eski uzak doğu ülkelerinde destan, şiir, fabl türü edebî ürünlerin yanı sıra farklı çeşitleriyle tiyatroların da var olduğu bilinmektedir. Kadim medeniyetlere ait çocuk edebiyatı araçlarından biri olan Fidoşka adlı kukla tiyatrosunun Hindistan’da ortaya çıkan en eski çocuk tiyatrosu örneği olduğu kabul edilmektedir. Kukla tiyatrosu, Çin’de de geleneksel köklü başka bir tür olmuştur. En bariz kahraman karakteri Kahraman Kyo olan kukla tiyatrosu Çin’deki gibi Cava, Burma Endonezya, Sri Lanka’da yaygınlaşmıştır. Cava, Burma Endonezya, Sri Lanka’da şekil ve yapılaş bakımından kahraman kuklayla eski zamanlarda olduğu gibi kutlamalar yapılmaktadır. Japonlar, kukla ile gölgeyi birlikte Burnak adı verilen tiyatro sahnesinde birlikte sunmak yoluyla kuklacılığa yeni birtakım ilkeler sokarak kuklacılığı farklı bir boyuta taşımışlardır²⁰.

5.2. Eski Mısır’da çocuk edebiyatı

Eski Mısır medeniyetini inşa edenler, çocuk edebiyatı kavramını bilmiyorlardı; ancak Mısırlı çocuklar, eğitimcileri tarafından kendilerine anlatılan sözlü edebî eserleri ezberleyerek yetiştirilmekteydiler. Eski Mısırlılar, eğitimsel, hikmetli sözler ve öğüt içerikli bir çocuk edebî türüne sahiptiler. Bu edebî tür, Mısır medeniyetinin eski dönemlerine ait önemli kaynak oluşturmaktadır. O dönemlere ait en değerli edebî parçalara örnek olarak, uğradığı zulmü Fir’avn’a şikâyet eden bir çiftçinin şikâyetlerini içeren “الصلاح الفصح - Fasih Çiftçi” ismiyle bilinen kıssadır. Bu kıssa, belagat üslubu, içerdiği müthiş tevriye ve mizahu, akıcı beyanı, pedagojik öğelere yer vermesi ile Mısır’da o dönemde yaşayan çiftçilerin çektikleri sıkıntıları, hayatlarındaki karmaşadan nasıl bıktıklarını ortaya koyan edebî bir belge niteliğindedir. Orta Mısır tarihine ait bir diğer çocuk kıssası da “قصة البحار -Denizci’nin Hikâyesi” adlı kıssadır. Kıssa genel olarak Binbir Gece Masallarındaki Denizci Sindibad ve İngiliz edebiyatındaki Robinson Crusoe masalına benzemektedir²¹.

Eski çağlarda çocuk eğitiminin ve çocuklara sunulacak metinlerin özelliklerinin bilincinde olan medeniyetlerin var olduğu da bilinmektedir.

5.3. Eski Grek Medeniyetinde çocuk edebiyatı

Grek medeniyetinin bazı düşünürleri, pedagoji ilminin ilkeleri doğrultusunda yazılmış edebî eserlerin çocuklara sunulması gerektiğinin bilincindeydiler. Greklerin ünlü filozofları Platon ve Aristo, çocuğun eğitim-öğretimi konusunu ele alan en eski düşünürlerden sayılırlar. Platon, “Cumhuriyet ve Kanunlar” adlı kitabında bu meseleyi tartışmış, insan yetiştirmeyi bitki yetiştirmeye benzeterek, bitki yetiştirirken

¹⁸ Ahmed Zalat, *Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi'*, el-Kahira, 1997, s.20.

¹⁹ Ahmed Zalat, *Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi'*, el-Kahira, 1997, s.20.

²⁰ Ahmed Zalat, *Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi'*, el-Kahira, 1997, s.27-28.

²¹ Ahmed Zalat, *Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi'*, el-Kahira, 1997, s. 8.

nasıl ona zarar veren ve onun gelişimini engelleyen yabancı zararlı otlardan arındırılması gerekiyorsa insanın da erken yaştan itibaren ona zarar veren ve gelişimini engelleyen doğal ve sosyal engellerin ortadan kaldırılması gerektiğini savunmuştur. Aristo'ya gelince o da çocukların ilk üç sene mümkün olduğunca acı ve hüznün olmadan mutlu bir şekilde yaşamaları gerektiği kanısındadır. Aristo da aynı Eflatun gibi çocukların erken yaşta eğitim-öğretim görmesi, hayatlarının olumsuz etkenlerden uzak bir şekilde korunarak geçmesi gerektiğini vurgular. Bundan dolayı çocuklara anlatılan hikâyelerin ayıklanması, seviyelerine uygun hikâyelerin seçilmesi gerektiği gibi çocukların, kötü ibareler duymamaları, uygun olmayan resimleri görmemeleri gerektiğini ifade eder²².

Eski Greklerde çocuklar, Homeros gibi birçok şairin şiirlerinden seçme edebî metinleri, Ezop Uydurma Masalları gibi pek çok masalları ailede anne ve çocuk bakıcılarından öğrenerek yetiştirilmekteydiler. Eski Grekler, erken dönemde çocuğun edebiyat ve müzik eğitimine başlamaktaydılar. Çocuklar, edebiyat ve müzik eğitimi yoluyla Grek kültürüyle donanırlar, böylece erken yaştan itibaren günümüzdeki kurallara riayet edildiği kadar olmasa da kendi seviyelerine uygun, planlı ve bilinçli bir eğitimini çocuk edebiyatı yoluyla almaktaydılar²³.

5.4. Eski Cahiliye Arap ve İslam Medeniyetinde çocuk edebiyatı

Eski Cahiliye Araplarının edebî türlerden nesir ve özellikle de şiir sanatında çok gelişmiş oldukları bir gerçektir. Araplar, Sami topluluklarındandırlar ve bu toplumların kültürlerinde var olan kıssalar civar pek çok bölgeye yayılmıştır. Eski Araplar, yaşadıkları olayları “Eyyam el-Arab” denen kıssalar yoluyla sözlü olarak nesilden nesile aktarmalarıyla meşhurdurlar. Yazının henüz yaygınlaşmadığı, sözlü kültürün hüküm sürdüğü Cahiliye Arapları, şiir sanatı yoluyla da kendi medeniyet ve kültürlerine ait birikimleri yüzlerce yıllık süreçler sonucunda oluşan şiir rivayet etme geleneğiyle gelecek nesillere aktarmayı başarmışlardır. Uzun süreçler sonucunda oluşan sözlü Arap edebiyatı, çocuklara yönelik birtakım ürünleri de barındırmaktadır. Cahiliye dönemi çocukları, kendi dönemlerinin şartları dahilinde bu kültür ve bilgi hazinesinden faydalanabilmişlerdir²⁴. Araplar, çocuklarının gelişim aşamalarında onların akli ve ruhi ihtiyaçlarını doyurma zorunluluğu hissetmiş olmalı ki çocuklar için masal, hikâye ve başka türlerde edebî telifler ortaya koymuşlardır²⁵.

Eski Arap kültüründe çocuklar için yazılmış metinler olduğu şeklinde açıklanabilecek eskilere ait deliller sunmak mümkündür. Çünkü Arap kültürü, anne veya bakıcıların çocuğa raks ettirmek için söyledikleri şarkıları, çocuğu uyutmak için söyledikleri ninnileri, Eyyam el-Arab denen Arapların güncelerinin anlatıldığı birtakım olayların basitleştirilerek anlatılan hikâyeleri, çocuklara günlük basit bilgilerin öğretilmesi için sorulan bilmeceleri, çocukların oyun oynarken söyledikleri oyun tekerlemelerini, yaşadıkları toplumun örf-ananesine göre yetişmeleri için söylenen nasihatleri ve özlü sözleri ihtiva etmektedir. Kadim Arap edebiyat kültürünü meydana getiren bu ürünler, kolay ezberlenmesi ve akılda tutulması için manzum şiir biçimini almıştır. Çocukların ilk karşılaştığı edebî ürün ise çocuk oynatma şarkıları ve şiirleridir. Eski Arap nazariyecileri şiire diğer hedeflerinin yanı sıra ahlaki değerlerin öğretilmesi hedefini de yüklemişlerdir. İbn-i Haldun, mukaddimesinde didaktik edebiyatın önemine ve bu konuyla ilgili olarak Arapların ne dediğine işaret eder. Araplar çocuk eğitiminde, öğretici edebiyatın

²² Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.17.

²³ İbrahim Nushi, Tarihu't-terbiyyeti ve't-ta'lim ('Asri'l-Bitaleme), Cilt 2, el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-'amme li'l-küttab, el-Kahira, 1985, s.30-95.

²⁴ Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.33.

²⁵ Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.34.

en yüksek metot olduğunu, çocuklara Kur'an okutulması, ahbar (Arapların tarihte yaşadıkları olaylar) öğretilmesi, şiir rivayet ettirilmesi, dilin inceliklerinin şiir yoluyla öğretilmesinin gerekliliğine inanmışlardır²⁶. Eski Arap edebiyatından günümüze ulaşan meşhur çocuk hikâye ve şiirlerine dair eski örnekler çokça vardır. Bunların bazıları dünyanın pek çok bölgesine yayılmıştır. Nabîğa ez-Zübyani'nin buna örnek verilebilecek şiirleri vardır.²⁷

Eski Arap çocuk edebiyatında, fabl türü şiirler de mevcuttur. İbn Mukaffa, Farsça'dan tercüme ettiği Kelile ve Dimne isimli eserin çoğunu şiir nazmında yazmıştır. Kelile ve Dimne, Arap halk edebiyatında yeni bir hareket, çığır açmıştır. Kelile ve Dimne'den sonra onun değerinde olmasa da benzeri pek çok kitap ortaya çıkmıştır. Örneğin Selh b. Harun'un Afra ve Se'la, Ali b. Davud'un "Nemr ve Sa'leb, Ebi Ala el-Maarri'nin es-Sahil ve eş-Şabih, İbn Zafer el-Endülüsi'nin Selvanu'l-Muta fi udvani't-tiba, İbn Abbas'ın Fakihetu'l-Hulefa ve Fakihetu'z-Zürefa gibi eserler Kelile ve Dimne'ye benzerler.²⁸

Buraya kadar anlatılanlar bize göstermiştir ki kadim Arap edebiyatında hikâye mirasının varlığı açıkça görülmektedir. Fakat şuna da işaret etmek gerekir. Çocuklar için rivayet edilen hikâyeler, o zamanlar yetişkinlerin yazıp, hayal ettikleri şekildedir.

İslami dönemde halifelerin, komutan ve ileri gelenlerin evlerinde çocuklara verilen önem zirveye ulaşmış ve çocukların yetiştirilmesi ve eğitilmesi için çalışan mürebbi, edebiyatçı, şair bir sınıf ortaya çıkmıştır. İlk dönem İslam ulemâ ve fukahâsi, çocuğa ihtimam göstermenin önemini fark etmişler, onların akli geliştiren, kalbe hitap eden kitapları inceleyerek faydalanmaları, eğitilmeleri ve irşat edilmeleri teşvik edilmiştir.

Ancak İslam ile çocuk edebiyatı ürünlerinin konuları değişmiştir. Ele alınan düşünceler, artık ya din ya bu dinin simge ve özellikleri; Hz. Peygamber, İslam'a ait değerler gibi konular olmuştur. Özellikle Kur'an hikâyeleri, şiir ve nesir olmayan; ikisinin de özelliklerini barındıran metinlerdir. Bu yüzden âlimler Kur'an hikâyelerini kendi çalışmalarında kullanmışlar, çocuk ve avam seviyesine uygun olanlarını çocuk ve halkın eğitimi için hikâyelerine eklemişlerdir²⁹.

İslam'ın altın çağını yaşadığı, İslami ilim ve düşüncenin teşekkül ettiği hicri üçüncü, dördüncü yıllardan sonraki dönemlerden itibaren çocuk eğitimi, eğitim araçları ve metotları konusunda ilerlemeler kaydedilmiş, dönemin şartları çerçevesinde bu konuyla ilgili bilgiler verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde özellikle çocuğa görelilik ve çocuğun seviyesine uygunluk kuralına vurgu yapıldığı dikkatlerden kaçmamalıdır.

İbn Sina, çocuğun kas ve eklemeleri güçlenince, dili oturunca öğrenmeye; ezber yapmaya ve dinlemeye hazır olunca Kur'an öğrenmeye, hece harflerini yazmaya ve dini öğretileri almaya, recez vezninde şiirler okumaya başlaması gerektiğini önermektedir. Ancak okunacak şiirin, çocuğun gücü nispetinde ve kolay olmasını tavsiye etmektedir. İbn Yūsām da çocuğa kısa Kur'an surelerinin, harfleri okuyup yazmayı

²⁶ Beyan es-Safedi, Şi'ru'l-ef'âl fi'l-vatani'l-Arabî (dirâse târîhiyye nakdiyye), el-Hey'etü'l-Âmmetü's-Suriyye li'l-küttâb vizâretü's-sekâfe, Şam, 2008, s.10.

²⁷ Şiir için bkz. Beyan es-Safedi, Şi'ru'l-ef'âl fi'l-vatani'l-Arabî (dirâse târîhiyye nakdiyye), el-Hey'etü'l-Âmmetü's-Suriyye li'l-küttâb vizâretü's-sekâfe, Şam, 2008, s.20.

²⁸ Şiir için bkz. Beyan es-Safedi, Şi'ru'l-ef'âl fi'l-vatani'l-Arabî (dirâse târîhiyye nakdiyye), el-Hey'etü'l-Âmmetü's-Suriyye li'l-küttâb vizâretü's-sekâfe, Şam, 2008, s.26.

²⁹ Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.44.

öğrendikten sonra matematik ve aşamalı olarak inanç esaslarının, çocuğun hoşuna gidecek şiir ve risalelerin ona öğretilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır³⁰.

Âlimler tarafından tavsiye edilen bu metot zamanla benimsenmiştir. Metodun savunucuları, işe çocuğa okuma yazma öğretmek, şiir ezberlemeyi, şiir yazma ve okumayı, çocuğun seviyesine uygun dil kurallarını öğretmekle başlamışlardır. Daha sonra Kur'an ve Kur'an ilimlerinin öğretilmesi aşamasına geçerler; ancak burada da yine çocuğa kolay gelen kısa surelerin ezberletilip, anlayabileceği kadar bilgiler verilmesini tavsiye ederler³¹. Tavsiye edilen bu metot, Arap ve İslam topraklarında her bölgenin kendine has metot sunum ve nitelik farklılıklarıyla beraber eskiden günümüze kadar gelmiştir.

Eski medeniyetlerin dillerinde, çocuklar için veya onlar hakkında çeşitli edebî türlerin var olduğu, bu edebiyatın çocuğa kazandırılmak istenen değerleri tamamlayıcı, eğitimsel hedeflerinin olduğu kadim medeniyetlerin ulaşılabilen metinlerinden anlaşılmaktadır.

5.5. Türk Medeniyetinde çocuk edebiyatı

Türklerde çocuk sadece soyun devamı olarak görülmemiş aynı zamanda sosyal yaşamın bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple çocuk için veya çocukların kendi kendilerine ortaya koydukları oyunlar içinde ya da onlardan bağımsız olarak sözlü ve yazılı bir edebiyat gelişmiştir.

Bebeklik dönemi boyunca annenin söylediği ninniler, çocukluk veya sonrası dönemlerde çocukların dinledikleri masallar, oyunlarda söylenen tekerlemeler, büyüklerinden dinledikleri destanlar, manzum, mensur veya nazım-nesir karışık halk hikâyeleri, çocuk ve edebiyat ilişkisinin ilk temellerini oluşturmaktadır.

Her milletin sözlü ve yazılı geleneğinde çocuklar için oluşturulan edebî ürünler mevcut olup, bunları çocuklar kendileri için veya büyükler çocuklar için meydana getirmiş olabilir. Çocuk edebiyatının merkezinde “çocuk” vardır. Kim tarafından oluşturulduğuna bakılmadan çocuklar veya büyükler tarafından icra edilen bu edebiyat; öğrenme, eğlenme, edebî dil oluşturma ve geliştirme, sosyalleşme, millî bilinç aktarma gibi işlevleri yerine getirmektedir.

Bireyin doğumundan yetişmesine kadar halk edebiyatının sözlü ve yazılı ürünleri, doğrudan ya da dolaylı olarak çocukların hayatında etkilidir. Manzum halk edebiyatı ürünlerinin çocukların dil gelişimine etkilerini inceleyen Çevirme, şu tespitleri yapmaktadır: “Çocukların, ilk çocukluk döneminden başlayarak anlam evrenlerine uygun olarak görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmeleri gereklidir. Çocuklara anlatılan söylenen; türkü, ninni, mâni, bilmece, tekerleme ve halk şarkıları, çocukları anadilinin söz varlığıyla tanıştırır. Bir dilin sözcüklerini, deyimlerini, söz kalıplarını, özdeyiş ve atasözlerini, dil musikisini çocuklara halk edebiyatı ürünleri kazandırır. Bir dilin bütün kuralları, anlatım olanakları önce sözlü edebiyat ürünü dediğimiz halk anlatılarından konuşma dilinden hareketle günlük yaşam içerisinde çocuklar tarafından doğal bir süreç içerisinde fark edilir. Daha sonra bu halk

³⁰ İbn Bessam, Muhammed b. Ahmed b. Nihayetu't-terbiyye fi talebi'l-his'be, tahkik ve ta'lik Husamuddin es-Semirai, Matba'ati'l-me'arif, Bağdad, 1987, s.117; Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabîyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.63.

³¹ İbn Bessam, Muhammed b. Ahmed b. Nihayetu't-terbiyye fi talebi'l-his'be, tahkik ve ta'lik Husamuddin es-Semirai, Matba'ati'l-me'arif, Bağdad, 1987, s.117; Ahmed Zalat, Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvaduhu, eş-Şeriketu'l-Arabîyy li'n-neşr ve't-tevzi', el-Kahira, 1997, s.64.

edebiyatı ürünlerinin yazılı dile geçmesiyle devam eden dil eğitimi yazılı edebiyat ürünleriyle varlığını sürdürür.”³²

Bascom, folklorun işlevini sosyal bağlam, kültür onaylaması, eğitim ve davranış örüntülerini sürdürme olarak ortaya koymaktadır.³³ Çolak, Bascom'un belirlediği bu işlev atlasının çocuk edebiyatının amaçları ile örtüştüğünü ifade etmektedir.³⁴ Sözlü kültür ve destanlar çağı olarak tanımlanabilecek dönemlerde çocukların farklı yönlerden gelişimi için faydalanılan folklorik materyaller, günümüz çocuk edebiyatı yazarları için de asırlar evvelinden gelen ve ortaya çıktığı millete ait kültürel bilgi birikimini barındıran bir hazine olarak değerlendirilebilir.

Sözlü ve yazılı edebî ürünler çocuk edebiyatının materyallerini mi oluşturur yoksa çocuk edebiyatının kendisini mi oluşturur sorusunun cevabı kanaatimizce çocuk edebiyatının amacı ve işlevinde aranmalıdır.

Sonuç ve tartışma

18'inci yüzyıldan sonra ortaya çıkan bilimsel gelişmeler ve onun sonucunda şekillenen yeni dünya anlayışı çerçevesinde çocuğa bakışı değiştiren, çocuğu doğrudan planlı, bilinçli bir şekilde merkeze alarak yazılan, kendine özgü birtakım özellikleri bulunan çocuk edebiyatı, eski çağlardaki ile aynı özelliklere haiz değildir. Eski dönemlerde çocukların ihtiyacını gideren edebî ürünlerin günümüzdeki çocuk edebiyatı ürünleriyle aynı olmaması, eski dönemlerde böyle bir edebiyatın olmadığı anlamına gelmez. Her dönem kendi şartları içerisinde değerlendirildiğinde eskiden de günümüzde olduğu gibi çocukların ihtiyacını gideren edebî ürünlerin var olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk edebiyatını yok sayanlar, çocuk edebiyatının bugünkü gibi pedagojik bakış açısı, çocuğa görelilik, çocuğun gelişim aşamaları gibi kriterleri gözetmediği, yazılı olmadığı ve bu kavramın geçmişte bilinmediği şeklindeki iddialardan hareketle meseleye bakmaktadırlar. Oysa bugünkü anlamda olmasa da her milletin kendi kültüründe var olan, günümüz çocuk edebiyatı kriterlerinin bir kısmına sahip olduğu veya o zamanki çocukların ihtiyacını karşılayan sözlü veya yazılı bir edebiyatın var olduğu farklı medeniyetlerin sözlü kültür miraslarında yer alan anlatılardan anlaşılmaktadır. Ancak işlev, amaç, hedef kitle dikkate alınarak çocuk edebiyatı ölçüleri çerçevesinde yazılan ürünler çocuk edebiyatı diye nitelendirilebilir. Diğer yandan günümüzde edebî kriterler yerine piyasa kriterleri düşünülerek yazılmış olan ürünler de çocuk edebiyatı sayılmamalıdır. Edebî niteliklerden yoksun, tamamen çocuğu oyalama, eğlendirme ve benzeri kaygılarla, ticari amaçlarla üretilen bu ürünler çocuk edebiyatı yerine çocuk materyalleri diye isimlendirilebilir.

Çocuk edebiyatı, çocukların içinde yetiştikleri toplumla kaynaşma, değerlerini tanıyıp benimseme amacıyla kültürel mirasın seviyelerine uygun bir dil ve üslupla sözlü ve yazılı olarak kendilerine sunulduğu yazılı veya sözlü bir edebiyattır şeklinde tanımlanırsa; çocuklar için yazılan ve geçmişten miras olarak alınan sözlü/yazılı ürünlerin tamamı çocuk edebiyatı sayılmalıdır. Buradan hareketle, çocuk edebiyatı insanlığın edebiyat yapmaya başladığı günden beri vardır denebilir. Çocuk edebiyatı

³² Hülya Çevirme, “Şiirsel Halk Edebiyatı Ürünlerinin Çocuğun Dil Eğitimine Katkıları”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004, 5 (7), s.23.

³³ William Bacom, Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 2, (çev. Ferya Çalış), Geleneksel Yayınları, 2005, s.125-151.

³⁴ Faruk Çolak, "Çocuk Edebiyatı Materyali Olarak Folklorik Ürünler ve Eflatun Cem Güney'in Bu Konudaki Görüşleri", The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS), 2016, 1 (2), s. 65.

19'uncu yüzyılın ortalarından sonra ortaya çıktı demek yanlış olur. Eski çağlarda da vardı; ancak günümüzdeki özelliklerin tamamına sahip değildi demek daha doğru bir yaklaşım olur.

Kaynakça

- Ahmed, Necla Muhammed Ali (2011). Edebu't-tıfl. Mısır : Daru'l-ma'rife el-camiû el-iskenderî.
- Bacom, William (2005). Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 2, (çev. Ferya Çalış), Geleneksel Yayınları.
- Çevirme, Hülya (2004). "Şiirsel Halk Edebiyatı Ürünlerinin Çocuğun Dil Eğitimine Katkıları", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (7), s.23-29.
- Çolak, Faruk (2016). "Çocuk Edebiyatı Materyali Olarak Folklorik Ürünler ve Eflatun Cem Güney'in Bu Konudaki Görüşleri", The Journal of Turcic Language and Literature Surveys (TULLIS), 1 (2), s. 64-70.
- Demiray, Kemal (1970). Türkçe Çocuk Edebiyatı. (12. Baskı). İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Dilidüzgün, Selahattin (2000). Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, (hızl. Serdar Sever). Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
- el-Hiti, Hadi Nu'man (1988). Sekafetu'l-ettal. Kuveyt : 'Alemu'l-Ma'rife.
- es-Safedi, Beyan (2008). Şi'ru'l-ettâl fi'l-vatani'l-Arabî (dirâse târîhiyye nakdiyye), el-Hey'etu'l-Âmmetu's-Suriyye li'l-küttab vizâretü's-sekâfe, Şam, s.10.
- Gökşen, Enver Naci (1985). Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız. (Geliştirilmiş 5. Basım). İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Gürel, Zeki (2001). İki bina Doğru Çocuk Edebiyatımız. Ankara : Bizim Büro Basımevi.
- İbn Bessam, Muhammed b. Ahmed b. (1987). Nihayetu't-terbiyye fi talebi'l-his'be, tahkik ve ta'lik Husamuddin es-Semirai. Bağdad : Matba'ati'l-me'arif.
- Kenân, Ahmed Ali (2004). Edebu'l-ettal kadîmen ve adîsen 'Arabiyyen ve ecnebiyyen, Edebu't-tıfl fi'l-vatani'l-'Arabî I, Suriye Eğitim Bakanlığı.
- Nushi, İbrahim (1985). Tarihu't-terbiyyeti ve't-ta'lim ('Asri'l-Bitaleme), Cilt 2. el-Kahira : el-Hey'etu'l-Mısriyyetu'l-'amme li'l-küttab.
- Oğuzkan, A.Ferhan (2001). Çocuk Edebiyatı, (7. Basım) . Ankara:Anı Yayıncılık.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007). Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Tamer, Ülkü (1988). Çocuk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı Yıllığı (hızl. Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul : Gökyüzü Yayınları.
- Yalçın, Alemdar & Aytaş, Gıyasettin (2017). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Zalat, Ahmed (1997). Edebu't-tufule usuluhu ve mefahimuhu ve ruvvaduhu. el-Kahira : eş-Şeriketu'l-Arabiyy li'n-neşr ve't-tevzi'.
- <https://orhansabanci.files.wordpress.com/2014/09/mustafa-ruhi-c59firin-ders-notlar4b1.pdf>.
- http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/onur_akbas_turkiyede_ve_dunyada_cocuk_edebiyatinin_gelisimi.pdf.
- <https://docplayer.biz.tr/12844235-Dunyada-ve-turkiye-de-cocuk-edebiyati-nin-gelisimi-onur-akbas.html>.

24. Mimetik teori ve sinema: *Tutku Oyunları* filminde arzu ve nefret**Ayşe Dilara BOSTAN¹****Mesut BOSTAN²**

APA: Bostan, A. D. & Bostan, M. (2022). Mimetik teori ve sinema: *Tutku Oyunları* filminde arzu ve nefret. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 357-369. DOI: 10.29000/rumelide.1164175.

Öz

Bu çalışmada, yönetmenliğini Todd Field'in üstlendiği *Tutku Oyunları* (2006) filminin Girardcı bir analizi yapılacaktır. Tom Perrotta'nın *Little Children* isimli kitabından uyarlanan film, Amerikan taşrasında yaşayan bir grup insanın arzu ve nefret dinamiklerini konu alır. *Tutku Oyunları*, arzunun ve nefretin taklitçi doğasını göstermesi bakımından edebiyat kuramcısı René Girard'ın romansal yapıt kavramı bağlamında incelenmeye elverişli bir anlatıdır. Girard, *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki* adlı eserinde arzuyu ve özneyi yücelten romantik yapıt ile arzunun mimetik yapısını görünür kılan romansal yapıt arasında bir karşıtlık kurar. Girard'ın teorisine göre romansal yapıtlar, teorisyenin üçgen arzu olarak isimlendirdiği model üzerinden arzunun dolaylılığını görünür kılmaktadır. *Tutku Oyunları* filmi de merkezine aldığı karakterlerin arzularındaki mimetik yapıyı deşifre etmesi bakımından romansal bir yapıttır. Çalışmanın amacı Girard'ın teorisini sinema çalışmaları açısından bir imkân olarak değerlendirdikten sonra *Tutku Oyunları* filmindeki arzunun mimetik yapısını metin analizi yöntemi ile incelemektir. Bu çalışma sadece bir film analizi uygulaması olmanın ötesinde filmi günümüz kültürüne dair bir yorum olarak anlayan teorik bir mahiyet de taşır. Girard'ın romanlar üzerinden yaptığı hem kültürü analiz etme hem de kültüre dair teorik bir bakış geliştirme çabasına benzer şekilde bu çalışma da sinemayı hem analiz etmeyi hem de sinema üzerinden günümüzün kültürüne dair bir yorum getirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: René Girard, sinema, romansal yapıt, mimetik arzu

Mimetic theory and cinema: desire and hate in *Little Children***Abstract**

In this study, a Girardian analysis of the *Little Children* (2006), directed by Todd Field, will be made. Adapted from Tom Perrotta's *Little Children*, the film is about the dynamics of desire and hatred of a group of people living in the American suburbs. In terms of showing the mimetic nature of desire and hate, *Little Children* is a suitable narrative to be examined in the context of the literary theorist René Girard's concept of novelistic work. In *Deceit, Desire, and the Novel: Self and Other in Literary Structure*, Girard distinguishes the romantic work that glorifies the desire and the subject and the novel that makes the mimetic structure of desire visible. According to Girard's theory, novelistic works make the mediation of desire visible through the model that the theorist calls "triangular desire". *Little Children* is a novelistic work that deciphers the mimetic structure in the desires of the

¹ Dr. Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), dilara.okuyucu@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0651-8463. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164175]

² Dr. Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), mesut.bostan@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3770-3557

characters it centers on. The aim of the study is to examine the mimetic structure of desire in the film *Little Children* with textual analysis method, after evaluating Girard's theory as an opportunity for cinema studies. This study is not only an implementation of film analysis, but also carries a theoretical nature that understands film as an interpretation of today's culture. Similar to Girard's efforts to analyze culture and develop a theoretical perspective on culture through novels, this study also aims to analyze film through mimetic theory and to bring an interpretation of today's culture through cinema.

Keywords: René Girard, cinema, novelistic work, mimetic desire

Giriş

Sinema çalışmalarında psikanaliz önemli bir teorik külliyat oluşturur. Ancak bu çalışmalar özellikle psikoloji ve diğer sosyal bilimler tarafından ciddi eleştirilere tabi tutulmuş teorileri temel almaya devam etmektedir. René Girard'ın mimesis kavramı etrafında şekillendirdiği teorisi bu açıdan hem kültür konusuna yaklaşımda ciddi bir atılımı hem de sinema çalışmaları açısından az başvurulmuş bir kaynağı ifade eder. Mimetik teoriyi sinema alanına uygulayan bir derlemenin girişinde de belirtildiği gibi bu durum biraz da Girard'ın sinemayı kendi analizleri için kullanmamış olmasından ve onun teorisini kullananların da onu bu konuda taklit etmelerinden kaynaklanmış görünmektedir (Bubbio & Fleming, 2019: 1). Bununla birlikte Girard'ın teorisinin sinema alanına uygulayan az sayıdaki çalışmada ise sıklıkla popüler sinema örnekleri “kurban mekanizması” gibi Girard'ın daha çok mitolojik metinleri yorumlamada kullandığı kavramlar etrafında anlaşılmaya çalışılır (Hodge, 2015a; MacDonald, 2015a). Girard'ın özellikle 19. yüzyıl Batı romanı bağlamında tartıştığı “mimetik arzu” kavramının sinema alanındaki uygulamaları ise genelde başka kavramlarla birlikte kavramın taşıdığı teorik derinliği çok da ortaya koyamadan ele alınmıştır (Humbert, 2015; Lawtoo, 2015; Osborn, 2015; P. Y. Paik, 2015; Ryba, 2015). Bunun istisnalarından biri olarak Woody Allen'in filmlerinde mimetik arzuyu romantik aşk söyleminin bir tür eleştirisi olarak ele alan makale zikredilebilir (Cowdell, 2015). Oysaki Girard'ın modern kültürü anlamak için önerdiği mimetik arzu kavramı 20. yüzyıl ve sonrasında hâkim kültürel pratik haline gelen sinema ve televizyon için de önemli bir bakış açısı sunmaktadır ve tek başına bir analiz yöntemi olarak benimsenebilir. Girard'ın mimetik arzu kavramını ortaya attığı *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat* (2001) adlı eseri “romantik roman” ile “gerçekçi roman” arasında bir ayrım önerir. Bu ayrım modernlik tecrübesini “romantik yalan” olarak ifade ettiği söylemler yoluyla mistifiye eden eserlerle bu tecrübenin aslını “romansal hakikat” aracılığıyla ortaya koyanlar arasındadır. Girard'ın mimetik arzu kavramı etrafında oluşturduğu teori bu açıdan sinema çalışmalarında popüler sinema ile modernist sinema arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılabilir. Sinemada popüler söylem birçok yönüyle edebiyattaki romans geleneğinin bir devamıdır. Benzer bir paralellik Girard'ın teorisinin bağlamını oluşturan gerçekçi roman geleneği ile sinemadaki gerçekçi gelenek arasında da söz konusudur. Bu bakımdan Todd Field'in yönettiği Tom Perrotta'nın aynı adlı romanından uyarlanan *Tutku Oyunları* (*Little Children*, 2006) filmi de Amerikan sinemasında Hollywood'un romantik anlatılarının ötesinde gerçekçi bir dramaturjinin örneği olarak değerlendirilip mimetik teori açısından incelenebilir görünmektedir. Roman uyarlaması oluşu ve sinemadaki Amerikan taşrası anlatılarının gerçekçi söylemini benimsemesi filmin modernist bir havaya sahip olmasını beraberinde getirir. Ama sadece söylem düzeyince değil hikâyenin işleme mantığı açısından da film gerçekçidir. Mimetik arzu kavramı filmde arzu ve nefret gibi toplumsallığın kuruluşunda temel arz eden iki duygunun işleniş biçimindeki gerçekçiliğin anlaşılmasında faydalı görünmektedir. Biz de bu çalışmada Girard'ın mimetik teorisinin vaadini bu film bağlamında test etmeye ve böylelikle modern kültürün bir ögesi olarak filmi analiz etmeye çalışacağız.

Girard'ın teorisinin sinema alanına uygulanmasında şimdiye kadarki örneklerde çok üzerinde durulmayan ancak önem arz eden bir durum var. Bu, Girard'ın düşüncesinde tarihsel bir miladı ifade eden Hristiyanlığın ortaya çıkışıdır. Girard'ın özellikle *Şiddet ve Kutsal* (2003) ve *Günah Keçisi* (2005) gibi antik metinleri incelediği çalışmalarında varlığını ortaya koymaya çalıştığı kurban mekanizması Hristiyan anlayışa göre İsa'nın çarmıha gerilişi ile ifşa olmuştur. Girard'a göre modern dönemin kapısını açan bu ifşa kurban mekanizmasının zeminini ortadan kaldırmıştır ve bilinç düzeyine çekmiştir. Oysaki Girard'ın teorisini edebiyat ya da sinema alanlarında kullanan birçok çalışma kurban mekanizmasını onun kullandığı bağlamın dışında kullanmaktadır. Bu bir yönüyle antik metinlerde kurban mekanizması etrafında şekillenen mitolojik muhayyilenin günümüzde hala etkin olduğunu gösterir. Bir yönüyle de bazı çalışmaların modern metinleri ele almak bakımından Girard'ın tarih düşüncesi açısından anakronizmini ortaya koyar. Benzer bir durum Girard'ın modernist metinlerde aşikâr kılındığını söylediği mimetik arzu kavramının analitik bir araç olarak kullanımında ortaya çıkar. Ona göre mimetik arzunun ifşası en mütakamil haline 19. yüzyılın büyük gerçekçi romanlarında ulaşır. Oysa modern öncesi metinlerde ya da modern olsa da açıkça modernist söylemden farklı metinlerde de mimetik arzu biçimini arayan ve bulan çalışmalar da yok değildir. Metin ya da inceleme düzeyinde bir anakronizm bu çalışmaların da mustarip olduğu bir durumdur. Bunları göz önünde bulundurmak suretiyle Girard'ın kurban mekanizması ve mimetik arzu kavramlarını sinema alanındaki iki farklı söylemi ayırtmak için kullanmak bu açıdan daha mantıklıdır. Yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi popüler sinema örnekleri mitolojik ya da başka bir tabirle romantik bir söyleme yatkınken sinemada modernist içerisinde düşünülebilecek filmler arzunun mimetik doğasını ortaya koyacak şekilde romansal ve gerçekçi bir söyleme sahiptir. Bir roman uyarlaması olan *Tutku Oyunları* filmi de arzunun ve bununla birlikte nefretin doğasını araştıran bir yapımdır. Bu yüzden filmin mimetik teori uyarınca yapılacak analizi hem filmi hem de filmin gerçekçi bir manzarasını sunmayı hedeflediği Amerikan taşrası tecrübesini daha iyi anlamayı sağlayacaktır.

Tutku Oyunları bir yönüyle Amerikan taşrasını anlatan bağımsız filmlerin klişeleri üzerinden ilerliyor gibi görünür. Ancak filmin arzunun ve nefretin doğasına dair derinlikli çözümlenmeleri onu tür mantığının ötesinde bir metin haline getirmektedir. Bunda filmin roman uyarlaması olması da etkilidir. Filmin uyarlandığı romanın yazarı olan Tom Perrotta'nın başka kitapları da sinema ve televizyona uyarlanmıştır ve bu metinleri de Girardcı temalar ekseninde analiz etmek mümkündür. Nitekim bunlardan biri olan *The Leftovers* (2014-2017) dizisi de kurban fikri etrafında düşünülmüştür (P. Paik, 2019). Dizi Hristiyanlığa dair göndermeler üzerine kuruludur. Perrotta'nın işçi sınıfı ve Katolik bir kökenden geldiği göz önünde bulundurulduğunda dizideki temalar şaşırtıcı değildir (TIFF Talks, 2019). Ancak *Tutku Oyunları*'na geldiğimizde Hristiyanlık bağlamının dizideki kadar açık olmadığını görürüz. Bu noktada da Perrotta'nın romancılığı ve Amerikan romanında özellikle taşra bağlamında yaygın bir söylem olan gerçekçilik filmin anlaşılması için önemli bir zemin oluşturur. *The Leftovers*'ın kurban anlayış biçimiyle *Tutku Oyunları*'nın mimesisi anlayış biçimi arasında da bir fark vardır. Paik, dizinin bir kıyamet anlatısı olarak Girard'ın kurban kavramına yaklaşımını hayli pratik ve tamamıyla muhafazakâr bir noktadan ele aldığı söyler (2019: 368). Bir bakıma kurban mekanizmasının tekrar devreye alındığı bir ortama bakarak günümüzün neoliberal düzeni meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır. Öte yandan *Tutku Oyunları* ise mimetik rekabetin sonuçlarını ve kurban mekanizmasının işleyişini günümüz bağlamında ele alırken eleştirel bir tavra sahiptir. Mimetik rekabetin taşra gibi dışarıdan huzurlu görünen bir ortamın bile ne tür bir kriz içerisinde olduğunu göstermesi açısından filmin eleştireliliği açıktır. Aynı zamanda Hristiyanlığın hükmünü kaybettiği bu ortam kurban mekanizmasının da tekrar varlığını hissettirdiği bir ortamdır. Amerikan toplumu artık toplum olabilmek için paganlıkta olduğu gibi sistematik bir biçimde kurban mekanizmasını işletmek zorunda kalmaktadır. Bu hükmün de Amerikan toplumu ve siyasetine dair yorumu açıkça eleştireldir. Bu tür bir toplumsal eleştirinin

sinemada mimetik teori açısından ortaya konmasının örneği Federico Fellini'nin filmleri üzerinden gerçekleştirilmiştir (Mckenna, 2005). Mckenna'ya göre Fellini sineması Girard'ın mimetik arzu kavramını geliştirirken atıf yaptığı Proust, Balzac ve Dostoyevski gibi büyük romancıların romanları gibi Batı sanatı ve tecrübesinin önemli tezahürlerinden biridir (2005: 177). Gerçekten de Fellini'nin önemli bir temsilcisini oluşturduğu modernist sinemanın mimetik teori açısından analizi bu sinema anlayışının farklılığını iyi bir şekilde ortaya koymaya yarayabilir. Ancak Girard'ın teorisinin kültürel yapıya yaptığı vurgu ile modernist sinemanın kısmılığı arasında bir karşıtlık tespit edilmelidir. Girard bir anlamda bugün modernist sinemanın kültür içerisinde kapladığı sınırlı alanın ötesinde bütün kültürün tezahürü olarak gördüğü eserler üzerinden düşüncesini geliştirir. 19. yüzyıl Batı romanı ve mesela Shakespeare'in tiyatrosu böyle bir temsil kabiliyetine sahiptir. Ama Girard'ın bir film hakkında yazdığı nadir örneklerden biri olan Mel Gibson'ın *Tutku: İsa Mesih'in Çilesi* (2004) filmi savunduğu yazısında "modernist züppelikten" bahsedişinden de tahmin edilebileceği gibi sinemada modernist yaklaşıma mesafeli olduğu çıkarılabilir (2015). Bu açıdan Girard'ın kendisinin de öncelikle daha geniş bir kültürel erime sahip filmleri dikkate aldığı açıktır. *Tutku Oyunları* filmi de Hollywood'a karşı eleştirel bir söylem ortaya koysa da geniş seyirci kitlesinin filmi alımlamasını sınırlayacak bir modernist sinema söylemine sahip olmaması dolayısıyla kültürün bütüncül bir yorumu olan mimetik teori açısından analize uygundur.

Mimetik arzu ve günah keçisi

Film incelemelerindeki psikanalitik yaklaşım çoğunlukla arzu kavramı etrafında gelişir. Laura Mulvey'in yaklaşımı ekseninde birçok film incelemesinde sinemanın belirli bir cinsiyetin görsel hazı için örgütlendiği düşüncesi serdedilir. Bununla birlikte yine sinema incelemelerindeki temel yaklaşımlardan biri Louis Althusser'in öznenin celbi kavramsallaştırmasıyla sinemanın ideolojik bir aygıt olduğu ekseninde gelişir. Aslında her iki yaklaşım da geleneksel kültür eleştirisinin yüksek kültür düşük kültür ayrımını tekrar üretir. Sinemanın arzuyu temsili ve arzu uyandırması bu yaklaşımların temel dayanaklarından biridir. René Girard'ın mimetik arzu kavramı bu açıdan arzuyu toplumsal bağlamda ve analitik bir biçimde anlamaya çalışır. Cinsel, etnik ve ideolojik referansların ötesinde kültürü geniş bir perspektiften sorunsallaştırıyor oluşu Girard'ın mimetik teorisinin yönetsel hümanizminin bir tezahürüdür. Girard kültürü insan oluş merkezinde ele alır ve ona göre kültürün kökeninde "mimesis" (yani bir anlamıyla "taklit") vardır. Girard, insanın hayvandan ayrıştığı ve insanlaşmaya başladığı noktanın mimetik tavrın ortaya çıkışında yattığını düşünür. Mimesis ona göre kavramın Antik Yunan'dan beri kullanıldığı şekliyle sanat alanına hasredilmiş kapsamının çok ötesinde bir anlam taşır. İnsan taklit ederek hayatı öğrenir ve taklit kültürel aktarımın da temel yoludur. Mimesisin basit örneği birbirine benzer oyuncakların olduğu bir odada çocuklardan biri bir oyuncuğa uzandığında diğer çocukların da aynı oyuncuğa uzanmasıdır. Girard'ın mimetik arzu adını verdiği bu davranışta arzu nesnesinin bir önemi yoktur. Arzuyu ortaya çıkaran ötekidir. Arzu her zaman başkalarının arzusudur der Girard. Böylelikle arzuya otantik bir köken atfeden psikanalitik yaklaşımları sarsan bir iddia ortaya koyar. Girard'ın teorisi sinemadaki psikanalitik yaklaşımların köktenci bir eleştirisini ve arzunun toplumsal yönünü merkeze alacak önemli bir paradigma değişimini öngörür.

Mimetik teori, arzunun dolaylılığını temel alır. Girard'ın Batı romanındaki köşe taşı örneklerden yola çıkarak ortaya koyduğu bu yapıda arzu, özne ve nesne arasında doğrudan bir ilişki olmanın ötesinde "öteki"nin arzunun dolaylılayıcısı ve asıl kaynağı olduğu üçgen bir ilişki söz konusudur. Arzu mekanizmasının merkezine ötekinin yerleştirilmesi böylelikle arzunun kaynağına nesneyi koyan naif ve özneyi koyan romantik görüşün ötesinde eleştirel bir bakış açısı sunar. Arzunun dolaylılığına çarpıcı bir örnek olarak Girard'ın *Ebedi Koca* romanına dair analizine yer verilebilir. *Ebedi Koca*'daki Pavel

Pavloviç Girard'ın ifadesi ile "ilk kez Stendhal'in ortaya koyduğu 'arzuda ötekinin önceliği' ilkesinin" kuşku duyulmaz bir örneğini sunar (2001: 55). Pavel Pavloviç'in ölmüş karısı Veltçaninov'un metresidir. Pavloviç karısının ölümünün ardından Veltçaninov'u bulur ve onunla arkadaş olur. Hatta yeniden evlenmek istediğinde nişanlısını Veltçaninov'un beğenisine sunar. Pavloviç'in karısı ölmüştür ama aşığı hayattadır. Girard, Pavel Pavloviç'in yalnızca Veltçaninov'un dolayımıyla arzulanabildiğini söyler ya da bir diğer ifade ile "Veltçaninov'da arzulanabilmektedir" (2001: 55). *Ebedi Koca* Girard'a göre romansal üçgeni olabilecek en basit, en saf hali ile sunar ve tam da bu yüzden anlaşılmaz bulunur.

Mimetik arzu kavramının da ötesinde mimetik teori sinemadaki tezahürleri sıkça tartışılan şiddet konusuna da ciddi bir açılım getirir. Mimesis kültürün kaynağında ve onu mümkün kılan bir unsur olmasının yanında insanlar arası şiddetin ve toplumların yok oluşunun nüvesini de bünyesinde taşır. Girard'ın sıkça atıf yaptığı Habil ile Kabil'in hikayesi mimetik rekabetin şiddete dönüşebileceğinin en iyi örneğidir. Mimesis bir yanıla insanın hayvanlardan farklı olarak bir öğrenme süreci sonucunda insani tecrübenin aktarılmasını sağlar. Girard'a göre insanlar birbirleri için hem model hem de rakiptir. İnsan ötekinin arzusunu kopyalayarak topluluğa dahil olur. Ancak yine arzusunun ulaşabilmesinin önünde aynı topluluk içerisinde yaşayan insanlar bulunur. Bu yüzden kültür sistematik bir biçimde şiddet potansiyeli yaratır. Girard *Şiddet ve Kutsal* (2003), *Günah Keçisi* (2005) adlı eserlerinde insanların mimetik rekabetten kaynaklanan şiddet potansiyellerini belirli bir alana yoğunlaştırarak ne şekilde çerçevelediklerini anlatır. Girard'a göre aile, grup ya da toplum içerisindeki farklı alanlardan kaynaklanan şiddet günah keçisi üzerinde toplanır. Günah keçisinin kurban edilmesi bu alanlardaki bütün sorunların çözümü haline gelir. Girard (2005) günah keçisinin kurban edildikten sonra birden bir azize dönüştürüldüğünü söyler. Öte yandan günah keçisi mekanizmasının işleyişi iradi değildir. Yani insanlar bile isteye şiddeti çevrelemek için bir günah keçisinin üstüne yüklemeler. Başka sebeplerle ve otantik sanılan bir şekilde duyulan nefret günah keçisinin kurban edilişi ile boşaltıldığında sorunlar ilahi bir müdahale ile ortadan kalkmış olur. Mekanizmanın işleyişi insan bilincine aşikâr değildir. Günah keçisi mekanizması çalıştığı için toplum tarafından sürdürülür. Toplum bir günah keçisini kurban etmenin sorunlarına çözüm olduğunu görünce bunu tanrının bir lütfü olarak görüp bunu bir gelenek haline getirir.

Tutku Oyunları

Tom Perrotta'nın *Little Children* isimli kitabından uyarlanan ve Türkiye'de *Tutku Oyunları* (2006) ismi ile gösterime giren filmin yönetmenliğini Todd Field üstlenir. Film, Amerikan taşrasındaki bir grup insanın arzu ve nefret dinamiklerine odaklanması bakımından Girardcı bir okuma için son derece elverişlidir. Hikaye, anlatının günah keçisi olan Ronnie'yi tanıtarak başlar. 48 yaşındaki Ronnie, annesinin çocuk bibloları ile dolu evinde televizyonda kendisi ile ilgili çıkan haberi seyretmektedir. Haberde "seks suçlusu" olarak anons edilen Ronnie'nin teşhircilik yüzünden aldığı hapis cezası yeni bitmiştir ve mahalle sakinleri çocuklarının etrafında böyle bir suçlunun bulunmasından dolayı tedirgindir.

Dış sesin eşlik ettiği hikâye mahalle parkında devam eder. Bir grup kadın ve anlatının baş karakterleri Sarah, parkta oynayan çocuklarını seyredeler. Dış ses Sarah'ı öteki kadınlardan ayrı bir yere konumlandırır. Sarah, tipik bir taşralı kadın değildir. Edebiyat yüksek lisansını yarıda bırakmıştır. Öte yandan ev hanımlığı ve annelik rollerini de tam sahiplenememiştir. Bir gün parka, parktaki kadınların "balo kralı" adını verdikleri Brad ve oğlu gelir. Parktaki kadınlar Brad'i görünce heyecanlanırlar ve kendi aralarında onun hakkında konuşmaya başlarlar. Sarah, öteki kadınların bakışlarını takip eder ve parkın girişindeki yakışıklı, gizemli, balo kralını görür. Kadınların merakını cezbeden Brad, bir ev babasıdır.

Hukuk fakültesini iki sene önce bitirmiştir ve iki senedir girdiği baro sınavında başarısız olmaktadır. Belgesel yönetmenliği yapan güzel ve genç karısı evin geçimini sağlarken Brad de gününü oğluna bakarak geçirir. Karısı akşamları Brad'i baro sınavına çalışmak üzere kütüphaneye gönderir fakat o kaykaycı çocukları izlemekten kendisini alamadığı için sınava çalışamaz.

Sarah'nın Brad'i gördüğü ikinci günde, parktaki öteki kadınlardan biri Sarah'ya balo kralının telefon numarasını öğrenmesi karşılığında para teklif eder. Sarah, kadınların arzu nesnesi olan genç ve yakışıklı adamın adını ve numarasını öğrenmekle kalmaz, üstüne bir de ondan kendisine sarılmasını ister. Diğer kadınların kınayıcı bakışlarına maruz kaldığı bu oyunun sonunda Sarah Brad ile tanışmış olur.

Filmdeki mimetik arzu Brad ve Sarah arasındaki ilişkide görünürlük kazanır. Sarah'nın Brad'e duyduğu ilginin arkasında aslında diğer kadınların Brad'e olan ilgisi vardır. Öte yandan filmde arzu kadar nefretin de mimetik doğası hissedilir. Mahallelinin Ronnie'ye duyduğu nefret de mimetiktir. Mahalle sakinlerinden Larry, kafayı Ronnie'ye takmış bir emekli polis memurudur. Alışveriş merkezinde 16 yaşındaki bir çocuğun ölümüne sebep olunca meslekten uzaklaştırılan Larry, mahalleliyi Ronnie'ye karşı tetikte tutmak adına "endişeli aileler" isimli bir komite kurmuştur. Brad, kütüphaneye gitmek yerine kaykaycı çocukları seyrettiği bir akşam Larry ile karşılaşır. Onun kamyonetine bindiğinde "Çocuklarımız güvende mi?" sloganının yazdığı broşürleri görür. Brad'in "Sen de mi komitedensin?" sorusuna Larry "Komite benim" cevabını verir ve onu polis arkadaşları ile futbol oynadığı sahaya götürür. Brad eve döndüğünde nerede olduğunu soran karısına endişeli aileler komitesine katıldığını söyler. Karısı Kathy'nin şaşırması ifadesine ise, komiteyi çok anlamlı bulduğunu söyleyerek karşılık verir. Parkın yakınlarına öyle tipin olmasını güvenli bulmamaktadır. Aslında önemsemediği -hatta belki katılmadığı- bir konuyu fazlasıyla anlamlı bulduğuna dair bir izlenim verir. Brad'in öncesinde herhangi bir düşüncesi olmamasına rağmen birden komiteyi savunmaya dair olan tutumu arzunun sahteliğini görünür kılar.

Filmde, arzu ve nefret domino etkisi gibi, insanların birbirlerine teması ile açığa çıkmaktadır. Sarah, eşi Richard'ı porno seyrederken yakalamasının üzerine Brad'i yeniden görme çabasına girer. Havuzda giymek üzere kendisine kırmızı bir mayo siparişi verir. Sarah'nın reklam müdürü eşi arzu ile savaşmanın anlamsızlığını anladığını dile getirir. Sarah, parktaki kadınların yanı sıra kocasının bir ötekine yönelen arzusunu da taklit eder. Arzunun taklitçi doğası Sarah'ı Brad'e yönlendirdiği gibi Brad'i de Sarah'ya yönlendirir. Kathy bir sohbet esnasında kocası Brad'e belgeseli için görüştüğü kadınlardan birinin kendi üzerinde bıraktığı etkiden bahseder. Laf arasında, alelade şekilde kadının kocası ile ilgili sözlerini Brad'e aktarır. Söylediğine göre, kadının kocası sürekli yeni şeyler deneyen ve bu sayede kendisini canlı hisseden biridir. Brad için sohbet esnasında geçen bu öteki adamın tecrübesi, Sarah ile yaşayacağı ilişki için güdüleyici bir unsur olur.

Arzunun mimetik doğası ve sahteliğinin yanı sıra, gizlenen bir olgu olduğu da filmde görünürlük kazanır. Sarah'nın reklam müdürü eşi Richard porno müptelasıdır. Dış ses Richard ile ilgili bilgi verirken onun "arzuyla savaşmanın anlamsızlığını anladığını" dile getirir. Arzu gizlenerek yaşanır. Mahalledeki travesti, işyerindeki gay kendilerini gizlemektedir. Arzu mahalledeki kadınların sohbetlerine konu olur. Sarah ve Brad arasında da hissedilir fakat bir süre söze ve eyleme dökülmez. Öte yandan Ronnie, mahallelinin gizlediği, bastırıldığı arzuların taşıyıcısı olarak seçilen ve günah keçisi ilan edilen kişidir. Ronnie bir gün ekseriyetle kadınların ve çocuklarının vakit geçirdiği açık havuza gelir. Onun havuzda olduğunu fark eden herkes panik halinde havuzu terk eder. Sonunda havuz tek başına kalan Ronnie polisler tarafından çıkarılır. Ronnie'nin havuzdan atılışı herkes tarafından coşkuyla kutlanır. Sahne anlatsal olarak kurban mekanizmasının nasıl işlediğini çok iyi anlatır. Ronnie havuza girmeden önce

havuz başındaki kadınlar üstü örtülü şekilde cinsellikten konuşurlar. Ronnie'nin gelişi ile arzuya dair bütün projeksiyon ona yüklenir ve havuzdan atılarak günah keçisinin sembolik infazı gerçekleştirilir.

Ronnie annesi ile yaşamaktadır. Herkese rağmen annesi Ronnie'yi sever, onu elinden geldiğince korur. Kendi ölümünden sonra oğlunun yalnız kalmasından korktuğu için ona bir sevgili bulmak ister, gazeteye ilan verir. Ronnie, ilana cevap veren orta yaşlarında, çekingen bir kadın olan Sheila ile yemeğe çıkar. Ronnie yemeğin başında Sheila'ya karşı ilgisizdir. Fakat sohbet esnasında Sheila'nın birkaç kere sinir krizi geçirdiğini ve görüştüğü psikiyatrların çocukken cinsel tacize uğramış olabileceğini söylediklerini duyunca ona karşı olan tutumu değişir. Ronnie'nin Sheila'ya ilgi duyması, çocuk Sheila'nın tecrübesine dair öğrendikleri ile olur. Yani bir ötekinin arzusu burada da kopyalanır.

Sarah ve Brad arasında başlayan gizli ilişki bir süre ikisine de canlılık getirir. Sarah, arkadaşının daveti ile Madame Bovary'nin okunduğu bir kitap okuma kulübüne katılır. Edebiyat yüksek lisansını terk etmiş bir okur olarak yorumları ile kulüpteki kadınları etkiler. Fakat o gece Brad'in karısının kim olduğu, neye benzediğine dair bir merak kapılır. Brad'e "karın güzel mi?" diye sorduğunda "evet" cevabını alınca ise Sarah için öteki ile yüzleşme zorunluluğu doğar. Brad'i ve ailesini uzaktan gözetlemeye başlar. Ötekinin güzelliği ile yüzleşmek Sarah için çok acı verici deneyim olur. Sarah ve Brad için arzuya ulaşmak arzusunun sönümlenmesini de beraberinde getirir. Bu nedenle arzusunun devamı için dolayımlayıcının sürekli yenilenmesi gerekir.

Brad arkadaşı Larry'nin daveti ile polisler arasında düzenlenen futbol müsabakasına katılır ve onun sayesinde takımı maçı kazanır. Sarah da Brad'in maçını seyretmeye gelenler arasındadır. Maçın sonunda Sarah'nın coşkulu sevinci üzerine Brad ona birlikte kaçmayı teklif eder. Sarah mutluluk içinde kabul eder ve sözleşerek ayrılırlar. Bu esnada Brad'i takıma davet eden Larry, Brad'in başarısı karşısında duygusal olarak karmaşa yaşar. Zaferi birlikte kutlamak için Brad'i bara davet eder. Brad geleceğini söyler fakat gitmez. Bunun üzerine Larry, kapıldığı öfke, yalnızlık ve yetersizlik duyguları içerisinde Ronnie'nin evini basar. Megafonla Ronnie'nin bir tehdit unsuru olduğunu bütün mahalleye anons eder. Ronnie'nin annesi Larry'ye engel olmaya çalışırken kalp krizi geçirir ve hastaneye kaldırılır. Annesi hastanede ölmeden önce Ronnie'ye bir mektup bırakır. Mektupta "Lütfen uslu bir çocuk ol!" yazmaktadır. Mektubu okuyan Ronnie önce sinir krizi geçirir sonra eline aldığı bıçak ile kendi kastrasyonunu gerçekleştirir.

Sarah ve Brad kaçmak üzere evlerinden ayrılırlar. Sarah kızı Lucy'yi alarak Brad ile buluşacağı parka gider. Brad de karısına bir mektup yazar, çantasını alır ve evden ayrılır. Fakat yolda kaykay yapan çocukları görür ve yavaşlar. Çocuklardan gelen kaykay yapma teklifini kabul eder. Bu esnada Sarah'nın tedirginlik içinde Brad'i beklediği parka kanlar içindeki Ronnie gelir. Sarah Ronnie'nin ağladığını fark edince ona yardım teklif eder. Bunun üzerine, Ronine "Annem öldü, beni severdi, sadece o severdi." diyerek ağlar. Sarah Ronnie ile konuşurken bir an kızı Lucy'yi gözden geçirir ve korku içinde onu aramaya koyulur. Bulduğunda ise çaresizce eve dönme kararını alır. Brad ise kaykay yaparken düşer ve hastanelik olur. Gençlerden biri, düşürdüğü mektubunu ona uzattığında artık ona ihtiyacı kalmadığını söyler. Polislerden karısını aramasını rica eder.

Film, Larry ile Ronnie'nin karşılaşması ile biter. Larry, yaşlı kadının ölümüne sebep olmanın üzüntüsü ile Ronnie'nin yanına gittiğinde onu kanlar içinde bulur. Ronnie'nin "artık iyi olacağım" sözünden ne yaptığını anlar ve onu iyileştirmek umudu ile apar topar hastaneye götürür. Filmin sonunda Larry'nin Ronnie'ye duyduğu öfke ve hıncı hızla şefkat ve acımaya dönmüştür.

***Tutku Oyunları*'nda arzu ve nefretin doğası**

Tutku Oyunları arzunun doğasını deşifre eden yapısı ile Girard'ın romansal yapıt kavramını karşılayan bir filmidir. Girard'ın teorisinde romansal yapıt, öznenin özerkliği ve arzunun kendiliğindenliğini yücelten romantik yapıtın karşısında yer alır. Romansal yapıt arzunun yüceltilmesini kurcalayan, aldaniş mekanizmalarını gösteren ve bu sayede arzunun dolayımlanmış niteliğini görünür kılandır (Girard, 2001: 10).

Girard'ın teorisinde üçgen arzu önemlidir. Arzulayan özne, arzulanan nesne ve dolayımlayıcıdan oluşan üçgen, bir tür modeldir. Fakat bu model "mekanik" değildir, "insan ilişkilerinin o saydam ama yine de ışık geçirmez gizemiyle ilgilidir" (Girard, 2001: 24). *Tutku Oyunları* arzunun bu yapısını tekrar tekrar görünür kılar. Arzu üçgeni ilk olarak Sarah, Brad ve parktaki kadınlar arasında görülür. Romancının kişileri harekete geçirip konuşmalarına izin vermesi ve bu sayede dolayımlayıcıyı okura göstermesinde olduğu gibi (Girard, 2001: 33) filmdeki dış ses sürekli de dolayımlayıcıya dikkat çeker. Dış ses parktaki öteki kadınlardan hem duygusal hem de fiziksel olarak ayrı bir yerde duran Sarah'ı tanıtırken onun taşradaki kadınlar gibi sıradan bir ev hanımı olmadığını söyler. Sarah annelik ve ev hanımlığı konusunda öteki kadınlar kadar mahir değildir. Bu nedenle öteki kadınları bir yandan küçümserken bir yandan da onların kurallarına boyun eğer. Sarah'nın hınc duyduğu öteki kadınlar, onun Brad ile ilişkisinin ilk dolayımlayıcıları olur.

Girard, dolayımlayıcının itibarının arzulanan nesneye geçerek ona aldatıcı bir değer verdiğini söyler. Girard'ın ifadeleri ile yapay bir güneş olan dolayımlayıcıdan inen gizemli bir ışın nesneye aldatıcı bir parlıltı vermektedir (2001: 35). Brad aslında toplumsal olarak başarısız addedilebilecek işsiz bir ev erkeğidir. Finansal olarak karısına bağımlı olduğu gibi duygusal olarak olgunlaşmamış bir karakterdir. Sarah ile ilk tanışmalarında hukuk fakültesini bitirdiğini ama üst üste girdiği baro sınavlarından başarısız olduğundan tasasız bir şekilde bahseder. Fakat buna rağmen önce parktaki kadınların Brad'e olan arzusu sonra da Brad'in entelektüel bir iş yapan belgesel yönetmeni karısının varlığı, Sarah'nın gözünde Brad'in itibar kazanmasını sağlar.

Girard'ın üçgen arzusunda, arzulayan öznenin kibirli yapısı belirgindir. Girard, kibirli kişinin arzularını kendi sermayesinden çıkaramadığını ve başkalarından aldığını belirtir. Kibirli insanın arzu duyması için biraz arzu yeterli gelmektedir (2001: 26-27). Girard'ın belirttiği gibi; "Kibirden doğan arzular her zaman ötekilerin arzularıdır, çünkü hepimiz ötekilere oranla daha şiddetle arzu ettiğimizi sanarız" (2001: 36). Edebiyat yüksek lisansını yarıda bırakmış ve taşra hayatına adapte olamamış bir ev kadını olarak Sarah da kibirli bir karakterdir. Dış sesin ifadesi ile bir sosyal antropolog gibi öteki kadınları uzaktan seyreder fakat onlarla bir araya geldiği zamanlarda kendi yetersizlikleri ile de yüzleşmesi gerekir. Girard, "Kibirli bir kişiyi bir nesneye arzulamaya ikna etmek için aynı nesnenin belli bir itibarı olan bir üçüncü kişi tarafından arzulmuş olması yeterlidir." der (2001: 27). Annelik performansları ile Sarah'ya üstünlük taslayan öteki kadınların Brad'in parka gelişi ile duydukları heyecan da Sarah'nın Brad'e ilgi duyması için yeterli olur. Öteki kadınlar Sarah için birer rakip haline gelir. Kibir önce rakiplerin ortaya çıkmasına neden olur sonra da onların yenilmesini ister (Girard, 2001: 27). Sarah, Brad ile tanışmasının üzerine onun hakkında edindiği bilgileri öteki kadınlarla paylaşırken bir zafer kazanmış gibidir.

Girard'ın teorisinde arzunun hedeflediği dolayımlayıcının varlığıdır, nesne yalnızca dolayımlayıcıya ulaşmanın bir yoludur (2001: 60). Girard'ın tanımı ile "Kibirli kişi, İncil'de bahsi geçen boşluğu hissettiği için uçarı davranışlara ve taklide sığınır" (2001: 70). Finansal kaynağı olmayan ve günlerini çocuk parkında can sıkıntısı ile zaman öldürerek geçiren Sarah da Girard'ın bahsettiği kibirli kişi gibi

kendi hiçliğinin yüzüne bakmaya cesaret edemez ve görünüşte lanetten etkilenmemiş olduğunu düşündüğü ötekine yönelir (2001: 70). Sarah, Brad ile tanıştığı sahnede eşinin mesleğini öğrenir. Evin geçimini sağlayan genç ve güzel Kathy, taşrada yaşasalar dahi entelektüel bir iş yaparak geçimini sağlayan bir belgesel yönetmenidir. Kathy'nin güzelliği ve feminen doğası, yine dış sesin tanımlamasına göre “bir erkek çocuğuna benzeyen” Sarah'dan farklıdır. Bu noktada Kathy, Sarah için esas dolayımlayıcıya dönüşür. İçsel dolayım evreninde herhangi bir kişi oynadığı rolün hiç farkında olmadan komşusunun dolayımlayıcısı olabilmektedir (Girard, 2001: 93). Sarah önce parktaki kadınların arzusunun taklit eder sonra esas dolayımlayıcısı olan Kathy ile buluşur.

Girard, Proust'un öteki olmaya dair duyulan bu “korkunç arzu”yu susamaya benzettiğini aktarır (2001: 60). Proust, “Susamak, bir hayata susamak; tıpkı kurumuş bir toprak parçası gibi; ruhumun, şimdiye dek tek bir damla tatmadığı için daha da oburca içeceği, büyük, uzun yudumlarla içip özümleyeceği bir hayata susaması” demektedir (akt. Girard, 2001: 60). Sarah da Madame Bovary kitabını tahlil ettikleri okuma grubunda Emma Bovary'yi başka bir adamla birlikte olmaya iten güdüyü “açlık” olarak tanımlar. Sarah'ya göre Emma Bovary, alternatif bir hayata duyulan bir açlık içerisindedir. “Onu okul yıllarımda okuduğumda aptal bulmuştum” der Sarah, “Önce yanlış adamla evleniyor üstüne aptalca hatalar yapıyor. Ama şimdi okuduğumda ona aşık oldum. Kapana kısıyor ama yine de tercih hakkı var. Bu sefil hayatı kabullenebilir ya da ona karşı mücadele edebilir. Ve o da mücadele etmeyi seçiyor.” Sarah, kendisi ile Emma Bovary arasında çok da bilinçli olmayan bir bağlantı kurar. Emma Bovary gibi o da yanlış adamla evlenmiştir ve yaşadığı mutsuz hayatı reddeden bir açlık içerisindedir. Arzunun kökeninde gerçek olabildiği gibi hayali bir başka arzu da olabilmektedir (Girard, 2001: 97). Bu bağlamda Kathy gibi Emma Bovary de Sarah için bir dolayımlayıcıdır.

Sarah, Brad ile ilişki yaşamaya başladıktan sonra kendisine sürekli rakip arzular yaratır. Arzulayan özne, onu nesneye doğru sürükleyen dürtüye boyun eğdiğinde, her adımda kendine yeni engeller yarattığı gibi var olanları da güçlendirmektedir (Girard, 2001: 99). Sarah'nın arzu dinamiğinde de bu açıkça görülür. Kitap kulübünde parkta yaşananlara tanık olan öteki kadınlardan biri ile aralarında geçen diyalog Sarah'nın Brad'in karısına dair derin bir merakı kapılmasına neden olur. Üçgen arzuda özne için mutluluğun mevcudiyeti çok kısa sürer. Nesneye erişim arzusunun sönümlenmesine neden olduğu için arzusunun sürekli kamçılanması gerekir. Sarah'nın dolayımlayıcısı Kathy ile gerçek karşılaşması ve aralarındaki farkı görmesi de buna hizmet eder.

Girard, Dostoyevski ve Proust'un kahramanları incelerken “Ötekinin tözünde erimeyi istemek için kişinin kendi tözüne karşı giderilemez bir tiksinti duyması gerekir.” der ve şu ifadeler ile devam eder; “Yeraltı adamı gerçekten cılız ve sıskadır. Madame Bovary bir taşra küçük burjuvasıdır. Bu kahramanların kişilik değiştirmelerini anlıyoruz” (2001: 61). Sarah da Madame Bovary gibi taşra hayatına uyum sağlayamamış, kendisine ve hayatına yönelik derin memnuniyetsizliği olan bir karakterdir. Kocasının ikinci eşidir, önceki eşten kalan eşyalarla dolu büyük bir evde yaşar. Fakat ne yaşadığı evi ne de annelik rolünü tam anlamıyla sahiplenememiştir. Sarah kadar olmasa da Brad de hayatından memnun değildir. Bütün gününü çocuk bakarak geçirir. Cep telefonu almak için karısının ev bütçesini ayarlamasına ihtiyacı vardır. Aldığı spor dergileri gereksiz birer masraf olarak görülür.

Girard, (2001: 61) “Roman kahramanlarının kendilerine duydukları nefret, kişilik özelliklerinden daha derin, daha temel bir varlık katmanıyla ilgilidir” der ve Proust'un anlatıcısının Swann'ların Tarafı'nın başında söylediği şu ifadeyi aktarır: “Ben olmayan her şey, dünya ve kişiler, bana daha değerli, daha önemli, daha gerçek bir hayatla dolu görünüyordu” (2001: 61). Filmde bu duygu durumu özellikle Brad üzerinden hissedilir. Brad, baro sınavına hazırlanmak üzere evden çıktığı akşamlarda kütüphane

yolundaki kaykaycı çocukları seyrederek. Dış ses Brad'ın "Ben de onlardan biri olmalıydım!" diye düşündüğünü dillendirir. Brad için hayatları hakkında aslında hiçbir fikrinin olmadığı kaykaycı çocuklar birer dolayımlayıcıdır. Kaykaycı çocuklar bağımlı bir hayat yaşayan Brad için bağımsız, tasasız bir hayatın temsilcileridir. Bu nedenle Sarah ile kaçmak üzere evden ayrıldığında kaykaycı çocuklardan gelen teklif üzerine planını aniden değiştirir. Brad için "yabancı olan bir yaşam tarzının ani çekiciliği arzu uyandıran bir kişiyle karşılaşmaya bağlıdır" (Girard, 2001: 60). Brad'e "kural tanımayan" hayatın kapılarını ilk aralayan Sarah olur. Sonrasında ise kaykaycı çocuklar. Üçgen arzu da önemli olan yine arzulanmış nesne değildir, dolayımlayıcıdır.

Girard, "Neden romansal öznellik kendinden bu kadar nefret etmektedir?" sorusuna Yeraltı Adamı'nın ifadeleri ile cevap verir; "Namuslu ve kültürlü bir adamın kibirli olması ancak kendi önüne korkunç yüksek standartlar koyması ve zaman zaman zaman da kendini küçük görmesi, hatta kendinden nefret etmesi anlamına gelebilir" (Girard, 2001: 62). Girard, benliğin tatmin edemediği bu titizliğin benliğin kendisinden gelmediğini belirtir ve şunları aktarır; "Özne, kendi dışından gelen aldatıcı bir vaade kapılmıştır. Dostoyevski'nin gözünde bu aldatıcı vaat her şeyden önce bir metafizik bağımsızlık vaadidir. İki ya da üç yüzyıldır birbirini izleyen tüm Batı öğretilerinin ardında her zaman aynı ilke vardı: Tanrı ölmüştür, yerini insan almalıdır" (Girard, 2001: 62).

Tutku Oyunları da Girard'ın (2001) teorisini örnek teşkil edecek şekilde, Tanrı-dolayımlayıcının yerini insan-dolayımlayıcının almasını anlatır. Modern dünyada üçgen arzunun insanların artık inançları yoktur fakat bununla birlikte aşkınlık ihtiyaçları da mevcudiyetini korur. Girard'ın ifadesi ile, İsa'yı taklit, insanın kendi komşusunu taklit etmesine dönüşmüştür. Kahraman ötekinin tanrısal mirastan faydalandığını sanır ve yüzünü ona döner. Bu süreçte aşkınlık gereksinimi de kendini dolayımlayıcıda tatmin etmeye mahkûm hale gelmiştir (Girard, 2001: 64-69). Girard, Dostoyevski'nin anti kahramanın haykırışını dile getirir: "Ben tek başıyım, oysa onlar birlikte!" (2001: 63). Filmde Sarah'nın Brad ve ailesi karşısında çektiği acı, Brad'ın kaykaycı çocukların hayatına imrenişi, Larry'nin takım arkadaşlarının coşkusuna dahil olmasına mani olan hıncı da bu bağlamda okunabilir. Karakterlerden her biri, ötekinin "cennet"ine imrenir. Girard'ın ifadesi ile "Herkes kendini cehennemde yalnız sanır ve zaten onu cehennem kılan da budur" (2001: 63).

Tutku Oyunları, arzunun mimetik yapısını Sarah ve Brad'ın ilişkisi ile görünür kılar. Nefretin mimetik doğası ise Larry ile Ronnie arasındaki ilişki üzerinden okunabilir. Larry, kaza sonucu 16 yaşındaki bir gencin ölümüne sebep olarak zorunlu emekliliğe ayrılmış bir polis memurudur. Travma sonrası stres bozukluğu yaşamaktadır. Öfke kontrol problemi yüzünden ailesi tarafından terk edilmiştir. Ronnie ise teşhircilik yüzünden hapse girip çıkmış bir pedofilidir. Herkesin uzak durduğu bir karakter olmakla birlikte müşfik annesinin desteği hala onunladır. "Endişeli aileler" isimli bir komite kuran Larry, Ronnie'nin mahalledeki varlığını bir çeşit takıntıya dönüştürür. Girard, üçgen arzuda nefretin yoğunlaşmasını dolayımlayıcı ile özne arasındaki mesafenin kılınmasına bağlar. Mesafe kısalıkça farklılık azalmakta, kavrayış keskinleşmektedir. Öte yandan Girard'a göre, öznenin, ötekinde suçlu bulunduğu da her zaman kendi arzudur, fakat bunun farkında değildir. Özne, kendini kemiren boşluğun ötekinde de olduğu görmez. Onu canavar bir tanrıya dönüştürür. Bu nedenle ahlaksal yargıların hemen hepsi bir dolayımlayıcıda, bir diğer ifade ile kişinin kendini benzettiği bir rakibe duyduğu kinde kök salmıştır (2001: 75). Larry'nin Ronnie'ye olan saplantılı tutumunun arkasında da kendi geçmişi vardır. Yaptığı hata ile yüzleşemeyen Larry, Ronnie'yi cezalandırarak kendi geçmişini aklamak ister. Girard'ın (2001: 76) Aziz Pavlus'tan aktardığı "Ey yargılayan adam, sen mazur değilsin; çünkü başkasını yargıladığın her yerde kendini mahkûm ediyorsun; çünkü sen, ey yargılayan aynı şeyleri yapıyorsun" ifadesi de Larry ve Ronnie ilişkisi bağlamında anlamlıdır. Sınır ihlali iki karakterin kesişimleri noktasıdır.

Larry “içindeki boşluk” a temas etmesini gerektiren her deneyimin ardından soluğu Ronnie’nin evinde alır, duygusal gerilimini Ronnie’yi cezalandırarak boşaltır. Ronnie’nin resimlerini çoğaltıp her yere yapıştırır, evinin kapısını boyar, gece yarısında megafonla bütün mahalleliyi ayağa kaldırır.

Girard, kutsala duyulan büyük açlık dışındaki bütün arzuların sahte, tiyatroya ve yapay olduğunu ifade eder (2001: 79). Özne, nesnesini elde etmenin kendi kişiliğini değiştirmede fark ettiğinde hayal kırıklığına uğrar çünkü beklenen dönüşüm gerçekleşmemiştir. Öte yandan düş kırıklığı üçgen arzusunun saçmalığını kanıtlaması bakımından önemlidir. Arzu, farklı bir gelecek vaadi ile kahramandan zelil ve aşağılanmış tarafını saklar. Ta ki hayal kırıklığı bunu açık edene kadar (Girard, 2001: 86). Filmde özne konumundaki karakterlerin hayal kırıklığına verdikleri farklı tepkiler de görünürdür. Sarah, Brad’ın kaçmak üzere sözleştikleri parka gelmemesi üzerine yenilgiyi kabul eder. Sarah’nın çaresizce eve dönüşü, bir anlamda Brad’e yüklediği “dönüştürücü” gücün bir yalan olduğunun da kabulüdür. Brad ise arzuyu Sarah’dan alarak başka bir nesneye, kaykaycı çocuklara yükler. Brad’in tutumu “kaygan taşların üstünden atlayarak geçilen bir akarsu gibi, arzudan arzuya atlayan” (Girard, 2001: 86) kahramanın hayatını çağırıştırır. Düş kırıklığı sonucunda olumlu anlamda ilerleme kat eden karakter ise Larry olur. Larry yaşadığı duygusal krizi Ronnie’yi cezalandırarak hafifletmeye çalışırken çıkardığı kavga ile Ronnie’nin annesinin ölümüne sebep olur. Bir anlamda Ronnie’ye verebileceği en büyük cezayı keser. Fakat yaptığı şeyden pişmanlık duyar. Bunun üzerine Ronnie’nin kendisine zarar verdiğini de görünce ona duyduğu nefret yerini hızla acımaya ve Ronnie’yi kurtarma umuduna bırakır. Film, dış sesin “Ronnie geçmişte kötü şeyler yapmıştı. Larry de öyle. Geçmiş değiştiremezsiniz ama gelecek farklı bir hikaye olabilir” sözleri ile ikilinin ortaklığına dikkat çekerek biter. Filmin finalinde Larry’nin “nefretin telkin ettiği ‘farklılıktan’ vazgeçişini” göstermesi önemlidir. Girard’a göre, büyülenme ve nefretten vazgeçiş, romansal yaratımın en önemli anıdır (2001: 239). Finalde Sarah’nın büyülenmeden mecburi uyanışı ve Larry’nin nefretten vazgeçışı, üçgen arzusunun dağılımını görünür kılar. Film bu sayede Girard’ın “aşılmış bir büyülenmenin ürünü” olarak değerlendirdiği romansal yapıt (2001: 239) olma özelliğini de pekiştirir. Dolayımlyıcıdan vazgeçmek, tanrısallık iddiasından bir diğer ifade ile de gururdan vazgeçmektir (Girard, 2001: 235). Bitirirken Girard’ın üçgen arzudan çıkış yolu olarak değerlendirilebilecek şu ifadelerine yer vermek anlamlı olacaktır;

“Kahraman tanrısalıktan vazgeçmekle kölelikten de vazgeçer. Varoluşunun tüm düzlemleri ters çevrilir, metafizik arzusunun tüm etkileri tam tersi etkilerle yer değiştirir. Yalının yerine hakikat geçer, sancının yerine anımsama, telaşın yerine sakinlik, nefretin yerine alçakgönüllük, ötekine göre arzusunun yerine Kendi’ne göre arzu, saptırılmış aşkınlık yerine dikey aşkınlık. Bu kez söz konusu olan sahte değil gerçek bir inanç dönüşümüdür. Kahraman yenilginin içinde zafer kazanmaktadır; zafer kazanır çünkü artık çaresizdir; ilk kez umutsuzluğunu ve hiçliğini görmek zorundadır. Ama bu çok korkulan bakış, onun kurtuluşudur.” (2001: 235).

Sonuç

Bu çalışmada, *Tutku Oyunları* filmi René Girard’ın mimetik kuramı bağlamında incelenmiştir. Girard, *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki* adlı eserinde arzusunun insan ilişkileri sonucunda açığa çıkan yapısını ortaya koyar. Arzunun özerkliği iddiasını taşıyan ve onu yücelten romantik yapıt ile arzusunun mimetik yapısını deşifre eden ve insanın öteki olmaya duyduğu saklı arzuyu görünür kılan romansal yapıt Girard’ın teorisindeki temel karşıtlığı sunar. Girard, kibirli ve özgünlük iddiasındaki ben’in öteki olma arzusunu 19. Yüzyıl romanları üzerinden inceler. Öte yandan sinema da mimetik arzuyu ve modern insanın çıkmazlarından olan eşitlik ve farklılık iddiasını tartışmak için fazlasıyla malzeme sunan bir alan olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada Tom Perrotta'nın *Little Children* isimli romanından uyarlanan *Tutku Oyunları* filmi arzuyu ele alış şekli ile Girard'ın gerçekçi roman geleneğinin sinemadaki izdüşümü olarak görülmüştür. Filmdeki arzu ve nefret dinamikleri, Girard'ın üçgen arzu modelince incelenmiştir. Girard, üçgen arzu kavramı ile arzulayan özne, dolayımlayıcı ve nesneden oluşan bir model sunar. Üçgen arzuda arzulayan özne için esas önem teşkil eden nesneden ziyade dolayımlayıcıdır. Çalışmada üçgen arzu Girard'ın görüşleri eşliğinde Sarah ve Brad'in ilişkisi üzerinden ayrıntılı şekilde ortaya konulmuştur. Filmdeki üçgen arzuların analizi, Sarah'nın Brad'e olan ilgisinde ötekilerin rolünü görünür kıldığı gibi Brad üzerinden arzunun sahte ve tiyatroyvari doğasını da anlaşılır kılar. Öte yandan analizde arzunun olduğu kadar nefretin mimetik doğası da ortaya konulmaya çalışılmıştır. Filmde günah keçisi Ronnie'nin emekli polis memuru Larry ile olan ilişkisi üçgen arzunun doğurduğu nefret, hıncı duyguları bağlamında değerlendirilmiştir. Girard'a göre modern dünyada Tanrı-dolayımlayıcının yerini insan-dolayımlayıcı almıştır. Ötekinin insanlığını unutan modern insan içindeki boşluk duygusunu yaşarken kendisini yalnız sanır. *Tutku Oyunları* arzunun ötekine dönük yüzünü anlatımın farklı karakterleri üzerinden görünür kılar. Arzunun sahteliğini de deşifre eden bir film. Bu bakımdan romantik yalamı aşık kılın ve romansal hakikati sinema perdesini taşıyan bir yapı olarak değerlendirilmiştir.

Kaynakça

- Bubbio, P. D., & Fleming, C. (2019). *Mimetic Theory and Film*. Bloomsbury Publishing USA.
- Cowdell, S. (2015). "Against Romantic Love: Mimeticism and Satire in Woody Allen's *Vicky Cristina Barcelona*, *You Will Meet a Tall Dark Stranger*, and *To Rome with Love*". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 129-135). Bloomsbury Academic.
- Field, T. (Yönetmen). (2006). *Tutku Oyunları. (Little Children)*. [Film]. ABD.
- Gibson, M. (Yönetmen). (2004). *Tutku: Hz. İsa'nın Çilesi. (The Passion of The Christ)*. [Film]. ABD.
- Girard, R. (2001). *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki*. (Çev. Arzu Etensel İldem). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Girard, R. (2003). *Şiddet ve Kutsal*. (Çev. Necmiye Alpay). İstanbul: Kanat Kitap.
- Girard, R. (2005). *Günah Keçisi*. (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Kanat Kitap.
- Girard, R. (2015, Kasım 5). La Passion du Christ vue par René Girard. LEFIGARO. <https://www.lefigaro.fr/vox/culture/2015/11/05/31006-20151105ARTFIG00097--la-passion-du-christ-vue-par-rene-girard.php>.
- Hodge, J. (2015). "Superheroes, scapegoats and saviors: The problem of evil and the need for redemption". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 61-76). Bloomsbury Academic.
- Humbert, D. (2015). "Eyes Wide Shut: Mimesis and Historical Memory in Stanley Kubrick's *The Shining*". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 117-128). Bloomsbury Academic.
- Lawtoo, N. (2015). "The Matrix e-motion: Simulation, mimesis, hypermimesis". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 89-104). Bloomsbury Academic.
- Lindelof, D. & Perrotta, T. (Yönetmen). (2014-2017). *The Leftovers*. [Dizi]. ABD.
- MacDonald, D. E. (2015). Sanctified victimage on page and screen: The Hunger Games as prophetic media. İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.) *Mimesis, movies, and media*. (ss. 77-87). Bloomsbury Academic.
- Mckenna, A. (2005). "Fellini's Crowds and the Remains of Religion". *Contagion: Journal of Violence, Mimesis, and Culture*, 12-13(1), (ss. 159-182). <https://doi.org/10.1353/ctn.0.0005>.
- Osborn, C. (2015). "A Beautiful Crisis? Ang Lee's Film Adaptation of *The Ice Storm*". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 137-147). Bloomsbury Academic.

- Paik, P. (2019). "The Self Without Interest: The Return of Sacrifice in The Leftovers". *Science Fiction Studies*, 46(2), (ss. 358-379). <https://doi.org/10.1353/sfs.2019.0033>.
- Paik, P. Y. (2015). "Apocalypse of the Therapeutic: The Cabin in the Woods and the Death of Mimetic Desire". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 105-116). Bloomsbury Academic.
- Ryba, T. (2015). "Cowboy Metaphysics, the Virtuous-Enough Cowboy, and Mimetic Desire in Stephen Frears's The Hi-Lo Country". İçinde S. Cowdell, C. Fleming, & J. Hodge (Ed.), *Mimesis, movies, and media*. (ss. 149-167). Bloomsbury Academic.
- TIFF Talks. (2019, Eylül 10). TOM PERROTTA Master Class | *TIFF Industry Conference*. <https://www.youtube.com/watch?v=PSo3ljHSRP8>.

25. Sömürgecilikten ulus devlete - hukuksuzluktan adalete bir devrin anatomisi: Sürgündeki Sevda isimli romanda Malta sürgünleri

Ayhan BULUT¹

APA: Bulut, A. (2022). Sömürgecilikten ulus devlete - hukuksuzluktan adalete bir devrin anatomisi: Sürgündeki Sevda isimli romanda Malta sürgünleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 370-387. DOI: 10.29000/rumelide.1164865.

Öz

Malta Sürgünleri meselesi, I. Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizlerle imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması'nın Anadolu'yu kolay bir şekilde işgale hazırlayan hükümlerini uygulamak adına, herhangi bir kanıt olmaksızın, vatansever Türk subaylarını, devlet ve fikir adamlarını, gazetecilerini Malta'ya sürgüne gönderme hadisesidir. Sömürgeci bir anlayışla hareket eden İngilizlerin ve müttefiklerin asıl amacı, Anadolu'da başlaması muhtemel millî direnişe destek verme ihtimali olan bu insanları yargılayarak Mondros Ateşkes Antlaşması'nın hükümlerini istedikleri gibi uygulamaktır. Bunun için İstanbul Hükümeti, Ermeniler ve Rumlarla işbirliği yapar. İşbirlikçilerin uydurma belgeleri ile Malta'ya sürgün edilenleri "Ermeni soy kırımı" iddiasıyla suçlar ve tutuklarlar. Bu arada savaşın bitmediğine inanan İttihat ve Terakki'nin yurt dışındaki ve içindeki faaliyetleri, Mustafa Kemal önderliğinde gerçekleşen Kuva-yı Milliye'nin millî mücadeledeki başarısı, Malta'ya sürgün edilenleri oradan kurtarılmasını sağlar. Mim Kemal Öke'nin, Sürgündeki Sevda isimli romanında tarihî gerçeklikle örtüşür bir şekilde Malta'ya gönderilen sürgünleri kurmaca dünyaya aktarması incelememizin nedenini oluşturmaktadır. Amaç, tarihin karanlık bir sayfasını gün yüzüne çıkarmaktır. Bu yapılırken konu ile ilgili bilimsel çalışmalara müracaat edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Malta Sürgünleri, Sömürgecilik, Ermeni Soy Kırımı, Anadolu, Millî Mücadele

From colonialism to nation fact - anatomy of an age from lawlessness to justice: Malta exhibitions in the novel of Sevda Sürgünleri

Abstract

The Malta Exiles issue is the event of exiling patriotic Turkish officers, statesmen, intellectuals and journalists to Malta, without any evidence, in order to implement the provisions of the Mondros Armistice Agreement signed with the British after the First World War, which prepared them for an easy invasion of Anatolia. Acting with a colonial understanding, the main purpose of the British and their allies is to apply the provisions of the Mondros Armistice Agreement as they wish by judging these people who might support the possible national resistance in Anatolia. For this, the Istanbul Government cooperates with the Armenians and Greeks. With the fabricated documents of their collaborators, they accuse and arrest the Maltese exiles with the allegation of "Armenian genocide" Meanwhile, the activities of the Committee of Union and Progress, which believed that the war was not over, abroad and inside, he success of the Kuva-yı Milliye in the national struggle, led by Mustafa Kemal, ensures that the Maltese exiles are liberated from Malta. The transfer of the Malta exiles to the fictional world, in line with the historical reality, has led to the examination of the novel in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Sivas, Türkiye), teomanbulut@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5779-5375 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164865]

question. The aim is to bring to light a dark page of history through examination. While doing this, scientific studies related to the subject were applied.

Keywords: Malta Exiles, Colonialism, Armenian Genocide, Anatolia, National Struggle

Giriş

Dünya kamuoyunu ilgilendiren Malta Sürgünleri meselesinin kökeni I. Dünya Savaşı'na dayanır. İngilizlerin Halep, Filistin, Musul gibi pek çok yeri ele geçirmesi, Osmanlı Devleti'nin yenilgiyi kabul ederek Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalamasına ve savaştan çekilmesine neden olmuştur. Ülkenin büyük bir kısmını İtilaf Devletleri'nin kontrolüne bırakan bu mübarekeye İngilizler adına Calthorpe ve Osmanlı adına Rauf Orbay katılmıştır. Mübarekede İngilizler kurnazlık yaparak Osmanlı heyetine centilmence davranır ve Osmanlı heyetini mübarekeyi imzalamaya ikna eder. Bu durum, Malta sürgünlerinin kaderini belirler. Bilal Şimşir,

“Amiral Calthorpe, Rauf Bey'i bir düşman gibi değil, saygıdeğer bir konuk olarak karşılar. Nazik, kıbar ve konuksever görünür, Türk heyetini kumandan gemisinin kaptan köşkünde barındırır. Rauf Bey, 'bizi güvertede samimi bir tarzda kabul eden Amiral (Calthorpe), istirahatımızı sağlamak maksadıyla, geminin kendisine mahsus mevkilerini bize ayırtmak centilmenliğini gösterdi' der”²

sözleriyle İngilizlerin politik bir tavırla Osmanlı heyetini nasıl kandırdığına dikkat çeker. Mondros Ateşkes Antlaşması böyle bir ortamda ve İngilizlerin isteği doğrultusunda imzalanır. Sonuçta İngilizler amaçlarına ulaşarak mübarekenin 24 maddesinin tümünü Rauf Orbay'a kabul ettirir. Fakat ateşkes imzalanırken Rauf Orbay'a verdikleri sözlerin hiçbirini tutmazlar ve İstanbul'da müttefiklerin askerî varlıklarının olmayacağına dair garantinin aksine 13 Kasım 1918'de İstanbul'u işgal ederler.

Müttefiklerin güç gösterisinin asıl sebebi, ateşkes antlaşmasının şartlarını kolayca yürürlüğe koymaktır. Antlaşmanın hayati şartları şunlardır: Osmanlı Ordusunun terhis edilmesi ve bütün silahların müttefiklere teslimi, İstanbul ve Çanakkale Boğazları'ndaki tahkimatların işgali, müttefikler'in, güvenliğin tehlike altında olduğunu düşündükleri her yeri işgal etmelerine izin verilmesidir. Müttefikler, istedikleri sonucu elde etmek için yaklaşmakta olan barış görüşmelerinde hoşgörüyü hiç yer olmayacağını Türkler'in kafasına yerleştirmek isterler.³

Müttefikler, işgalden hemen sonra yeni bir idari yapı oluşturarak, uluslararası bir kontrol sistemi kurmuşlardır. Askerî ve siyasi olmak üzere iki bölümden oluşan bu yapıda siyasi idareyi Yüksek Komiserlik temsil eder.⁴ İngiliz Yüksek Komiserliği, müttefiklerin komiserliği içinde en güçlüsüdür ve başına da Mondros'taki başarısından dolayı Calthorpe atanmıştır. İstanbul'da sömürge valisi gibi davranan Yüksek Komiserlik üyeleri, Mondros'un hükümlerini uygulamada engel teşkil edecek vatansever Türk büyüklerini tutuklamak ve yargılamak için âdeta bir “insan avı”⁵ başlatırlar. İnsan avı konusunda İngilizler ve İstanbul hükümeti arasında birlik söz konusudur. Osmanlı padişahı Sultan Vahdettin, kendisinin ve hanedanının ancak İtilaf devletlerinin teveccühünü kazanmakla yerinde kalabileceğine inanmış ve bu teveccühünü ön planda tutmuştur.⁶ Böylece İngilizlerin siyasi politikasını yürürlüğe sokacak bir tavır belirlemiştir. Bu tavırlardan biri de Damat Ferit'i 5 Nisan 1918'de sadrazam olarak atamasıdır. Damat Ferit Paşa'nın yeniden iktidar mevkiine gelmesinde İngilizlerin Salih Paşa

² Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s.17.

³ Nur Bilge Criss, İstanbul İşgal Altında, İletişim Yay., İstanbul 2008, s. 14.

⁴ İsmigül Çetin; Milli Mücadele Döneminde İngiliz Yüksek Komiserliği'nin Kuruluşu Ve Faaliyetleri, Basılmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniv. Sosyal Bilimler Ens., Kayseri 2013, s. 17

⁵ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 35.

⁶ Tevfik Bıyıkhoğlu, Atatürk Anadolu'da, (1919-1921), İş Bankası Kültür Yay, Ankara, 1959. s. 31

Hükümeti'ni düşürmeye yönelik faaliyetleri ile İstanbul'daki Kuvâ-yı Milliye aleyhtarlarının çabaları önemli rol oynar⁷ Kuva-yı Milliye aleyhtarları çevrelerde ve İngilizler nezdinde büyük bir memnuniyet yaratan Damat Ferit hükümetinin kuruluşu⁸ ile "ikinci işbirlikçilik" dönemi başlar.⁹ Birinci işbirlikçi dönem, Damat Ferit'ten önceki Tefvik Paşa hükümetidir. Tefvik Paşa, elinde herhangi bir kanıt olmadan İstanbul'da İttihatçı subayları tutuklar. Fakat tutuklananların nasıl yargılanacağı konusunda İngilizlerle fikir ayrılığına düşmesi sonucu yeni hükümeti kurma görevi Damat Ferit'e verilir. Damat Ferit, sadrazam olduktan sonra İngiliz Yüksek Komiserliği ile sürekli görüşerek onların isteği doğrultusunda bir siyaset tarzı uygulayacağına söz verir. Özellikle İstanbul'un işgaline karşı direniş gösteren direnişçi milliyetçileri ve onları destekleyen İttihat ve Terakki üyelerinin tutuklanmaları ve yargılanmak amacıyla Malta'ya sürgüne gönderilmeleri konusunda kara listeler hazırlar. İngilizlerin isteği doğrultusunda hazırlanan kara listelere giren Türk büyüklerine "savaş içinde İngiliz tutsaklarına kötü davrananlar ve Ermeni kırımından sanık olanlar" şeklinde suçlar isnat edilir. Yüksek Komiser, Ermeni suçundan söz açarken "sürgün" deyimini yerine, kasten "kırım" (katliam) sözünü kullanır.¹⁰ Damat Ferit'ten önce Tefvik Paşa hükümeti ile başlayan tutuklamalar, Damat Ferit'in İttihatçı düşmanlığı ile zirve noktaya çıkar ve İstanbul'da başlayan insan avı hız kazanır. İntikam alma güdüsüyle hazırlanan ilk listede 61 kişi vardır. İngilizlerin "Emeni vilayetleri" diye adlandırılan altı Doğu Anadolu şehrinde bir Ermeni devleti kurulacağı düşüncesini sezip karşı çıkan Ali İhsan Paşa, Yakup Paşa gibi komutanlar ilk listede yer alan İttihatçı komutanlardır. Milliyetçi özelliğiyle dikkat çeken bu komutanların, İngilizlerin Anadolu üzerindeki emellerine karşı direniş gösterme ihtimali İngilizleri çok korkutmuştur. Denilebilir ki bu tutuklamaların arka planında "çetin bir Türk - İngiliz boğuşması yattığı apaçaktır."¹¹

Güç geçtikçe uydurma belgelerle suç dosyaları kabarılaşan İstanbul'daki tutuklular, Bekirağa Bölüğü'ne kapatılırlar. Bilal Şimşir'in Bekirağa Bölüğü ile ilgili olarak söylediği şu sözler hem tutuklamaların şiddetini hem de Damat Ferit ile İngilizlerin nasıl işbirliğine girdiğini göstermesi açısından önemlidir:

"Bekirağa Bölüğü de gündün güne tıklım tıklım dolacaktı. Bu cezaevine tıklan sözde "savaş suçluları" ilderde ya Malta'ya sürülecekler, ya da düzmece sıkıyönetim mahkemelerinde süründürüleceklerdi. İçlerinden ipe çekilenler bile olacaktı. Bu bakımlardan, mütareke yıllarında Bekirağa Bölüğü'nün pek uğursuz bir yeri vardır."¹²

Bekirağa Bölüğü'nde tutuklu olan vatansever insanların yargılanma konusu ciddi bir sorun teşkil eder. Çünkü İstanbul resmen işgal edilmediği için hukuksal açıdan Osmanlı Devleti egemendir. Fakat sömürge valisi gibi davranan İngiliz Yüksek Komiseri, yakalattığı kişileri müttefik askerî makamlara teslim ettirmek ve yargılatmak ister.¹³ Osmanlı'nın egemenlik hakkını ihlal etmek anlamına gelen mahkemeleri İstanbul'da kurarak Türk büyüklerini yargılamalara başlarlar. Bu durumdan hoşnut olmayan milliyetçilerin İstanbul'da geniş yankı yaratacak protestolara başlamasıyla büyük bir tedirginlik yaşayan Damat Ferit, Bekirağa Bölüğü'nde tutuklu Türk yurttaşlarını Malta'ya sürmeleri ve isterlerse yargılamaları için İngilizlere ricada bulunmaktan çekinmez.¹⁴ 23 Ocak 1919 günü Londra'da yapılan bir toplantıda İngilizler, çoğunluğu itttihatçı olan 145 Osmanlı yöneticisini Malta'ya gönderme kararı alır. Alınan kararlar, 5 Şubat 1919 günü şifre telgrafla İstanbul Yüksek Komiserliğine iletilir. 233

⁷ Osman Akandere; "Damat Ferit Paşa'nın IV. Hükümeti Döneminde Kuvâ-yı Milliye İleri Gelenleri Hakkında Verilen İdam Kararları", Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Ankara 2009, S 43, s. 345.

⁸ Osman Akandere; a. g. e., s. 346.

⁹ Hasan Basri Damışman, Artçı Diplomat- Son Osmanlı Hariciye Nazırlarından Mustafa Reşit Paşa, Arba Yay., İstanbul 1980, s. 100.

¹⁰ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 32.

¹¹ Bilal N. Şimşir; a. g. e., s. 8.

¹² Bilal N. Şimşir; a. g. e., s. 43.

¹³ Bilal N. Şimşir; a. g. e., s. 28.

¹⁴ Bilal N. Şimşir; a. g. e., s. 56.

sayılı olan bu telgraf, Türk savaş suçluları ve Malta sürgünleri konusunda temel İngiliz belgelerinden biridir. İstanbul'daki İngiliz Yüksek Komiserliği, 1919-1920 yıllarında, Türk ileri gelenlerini yakalatıp Malta'ya sürerken hep bu talimata dayanmıştır.¹⁵ Amaçları “*Türklerin yargılanıp cezalandırılmalarıdır.*”¹⁶

İttihat ve Terakki'nin Anadolu'da başlattığı direniş hareketlerinin, Mustafa Kemal'in önderliğinde gerçekleşen millî mücadeleye verdiği destek sonucu giderek güçlü hâle gelen millî ruhun, emperyalist zihniyet karşısında elde ettiği başarılar, Malta'ya sürgün olarak gönderilen Türk büyüklerinin kaderini olumlu anlamda etkilemiştir.

Mondros sonrası İstanbul: sömürgeci zihniyete karşı millî bilinç

Mütareke sonrası konu edinen Mim Kemal Öke'nin Sürgündeki Sevdâ isimli romanı, “*1918 Kasımının ilk gecesi*” (s. 9) cümlesiyle başlar. Türk heyetinin mütarekede İngiliz heyetinin Osmanlı üzerindeki yıkıcı potansiyelini gizleyecek bir tutumla İstanbul'un işgal edilmeyeceği, Türklüğün ve Türk milletinin izzet-i nefisine karşı herhangi bir eylemde bulunmayacaklarına dair sözlerine nasıl kandığına dair tespitlerle devam eder. Mütareke neticesinde “*devletimizin istiklali, saltanatımızın hukuku tamamıyla kurtarılmıştır.*” (s. 15) düşüncesinde olan ve mütarekede Osmanlı heyeti adına başkanlık yapan Rauf Bey, İstanbul'da yaptığı basın toplantısında “*Evvela İngilizlerin Türklüğün imhasını istihdaf etmeyeceklerini anladım*” (s. 15) şeklinde beyanat verir.¹⁷ Böylece İngilizlerin sömürgeci zihniyetinin yansımaları, iyi niyet örtüsü ile gizlenmiş olduğu hâlde, İngiltere ve Osmanlı arasındaki ilişkilerin niteliği, İngiliz Yüksek Komiserliği'nin kuruluşu ile yeni boyuta taşınır. Yüksek Komiserliğin görevi, Osmanlı ile İngiltere arasındaki resmî diplomatik ilişkileri şekillendirmek gibi görünse de asıl amaç, Yüksek Komiserliğin İngiliz dışişlerinde aldığı talimatla Osmanlı Devleti'ni ve coğrafyasını istismar alanı hâline getirmektir. Osmanlı hakkında sahip oldukları tecrübelerle göre seçilen ve aynı zamanda Mondros'u İngilizler adına yürüten Amiral Calthorpe'nin Yüksek Komiserlik görevine, Andrew Ryan'ın ikinci politik ve Webb'in özel sekreterliğe atanması ile birlikte İngilizlerin Osmanlı Devleti üzerindeki emellerini uygulamaya koymalarını tarihî gerçeklikle örtüşecek şekilde veren romanda, kendisini sömürge genel valisi gibi kendisini gören Calthorpe, hiçbir Türk'e yüz vermeme yolunda talimat almıştır.¹⁸ Bunun için ilk yapılması gereken şey, İngiltere ve Osmanlı arasındaki toplumsal ilişkilerin uzlaşmaz yönünün farkında olan vatansever insanları pasif hâle getirmektir. Söz konusu insanları Malta'ya sürmekle neticelenecek bu durum, toplumsal bilinçle oynamaktır. Yazar, Yüksek Komiserliğin İstanbul'a gelip şehrin anahtarını teslim almasını, İngilizlere has kibirli bir yapı içinde sunarak Osmanlı Devleti'ne nasıl bir trajik son düşündüklerini şu cümlelerle dile getirir: “*Osmanlı'nın kaderini Babîlî değil, para şekillendirecekti artık. Haliç'e yukarıdan bakan İngiliz Sefareti, sabahın ilk ışıklarında Türk tarihinde yeni bir oyunu sahneye koymak üzereydi.*” (s. 16)

¹⁵ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 37.

¹⁶ Uluç Gürkan, Malta Yargılaması ve Önemi; Tesam Akademi Dergisi, Ocak 2015, s. 29.

¹⁷ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 18.

Mondros'tan büyük bir başarı kazanmış gibi dönen Rauf'un iyimserlik duyguları içinde basına verdiği demeçlerden bir kısmını Bilal Şimşir şu şekilde aktarır: “Mütarekeyi imzalamak göreviyle İstanbul'dan yola çıkarken bugünkü gibi övünç ve sevinçle döneceğimi hiç aklımdan geçirmiyordum... İmzaladığımız mütarekeyle devletimizin bağımsızlığı, saltanatımızın hukuku tümüyle kurtarılmıştır... Sizi temin ederim ki İstanbul'umuza bir tek düşman askeri çıkmayacaktır... Adana, eskiden olduğu gibi Osmanlı yönetiminde kalacaktır. Batum ve Kars da şimdilik boşaltılmayacaktır. Size tekrar ediyorum ki, İngilizler bize olağüstü bir iyi niyet gösterdiler. O kadar ki, askerimizin ne kadarını terhis etmemiz gerektiğini saptamak hakkını bize bırakmışlardır. Evet, yaptığımız mütareke umudumuzun üstündedir. Devletin bağımsızlığı, saltanatın hukuku, milletin onuru tümüyle kurtarılmıştır...”

¹⁸ Bilal N. Şimşir; a. g. e., s.19

M. Kemal Öke, despot bir zihniyetle Osmanlı'nın egemenlik hakkını hiçe sayan İngilizlerin kibirli yapısına ve bu yapıya boyun eğmiş dönemin siyasi yapısının karşısına millî duygularla bireysel duyarlılıklarını besleyen kişileri çıkarır ve böylece iki farklı zihniyet üzerinden romanın çatışmalarının devam edeceğini hissettirir. Süleyman Nazif, "Kara Gün" isimli yazısında zikrettiği "*Fransız ve İngiliz generallerinin dün şehrimize girişi vesilesiyle yapılan nümâyîş Türk ve İslâm'ın kalbinde ve tarihinde devamlı kanayacak bir yara açtı. Aradan asırlar geçse de yine bu acıyı hissedeceğiz ve teessürümüzü nesilden nesile ağılayacak bir miras olarak terk edeceğiz.*" (s. 36) ifadeleriyle Damat Ferit gibi kadere boyun eğmiş bir edilgenliğin aksine, giderek kristalleşen güçlü bir iradenin temsilcisi olur. Güçlü bir tarihî geçmişi olan toplumlar ne kadar acımasız dayatmalarla karşı karşıya kalsa da, millî tarih, insanların ruhlarında ve şuurlarında varlığını daima sürdürür. Süleyman Nazif'in yazısı ile ifade edilen bu şuurun temsilcileri, Ermeni soykırımı gibi asılsız iddialar ile suçlanıp cezalandırılır. Bu suçların herhangi bir resmî dayanağı yoktur. Her tarafta "İngiliz Ermeni işbirliği vardır" cümleleri ile ifade edilen kumpas, romanda âdeta Haçlı Seferleri'nin bir devamı niteliğinde anlatılır. Anlatıcı yazar, bu kumpası koyu bir Katolik olan Ryan'ı merkeze alarak "*Ryan, dini taassupla Haçlı Seferleri'ni XX yüzyılın ilk yarısında neticelendirmenin hoşnutluğunu yaşıyordu*" (s.25) şeklinde ifade eder. Hoşnutluğun sağlanması için tek çare "*millî harekete katılabilecek Türk komutanlarının derhal tutuklanabilmesi için Londra'dan yetki istemek*"tir. (s. 22) Denilebilir ki emperyalist bilinç, Türk toplumu ile çatışan güçlerle ittifakını Damat Ferit ve Ermenilerle çözmeye çalışmıştır. Sonuç olarak yetki alınması üzerine tutuklanacaklar için kara listeler hazırlanır. İngiliz Yüksek Komiserliği'nde kara liste hazırlamakla görevli bir Ermeni Rum Şubesi vardır. Türkler aleyhinde ihbarlarda bulunmaları için Ermenilere, Rumlara hatta İngilizci Türklere yeşil ışık yakılmıştır. Azınlık örgütleri, Ermeni Patrikhanesi, İngiliz Muhipler Cemiyeti kara listeler hazırlanmasında İngilizlere yardımcı olurlar, İngilizlere ihbarlar yağar. Çoğunluğu saçma sapan şeyler olan bu ihbarlar İngilizler tarafından resmî işleme konur.¹⁹ "Listelerin hazırlanmasında hiçbir ölçü yoktur."²⁰ Tarihsel hakikat ile gerçek ilişkilerin bütünselliğini zedeleyecek şekilde hazırlanan listelerde II. Ordu Komutanı Nihat Paşa, Kafkasya'da Yakup Şevki, Medine'de Fahrettin Paşa, Musul'da tahliyeye mahalli milislerle karşı koyan VI. Ordu Komutanı Ali İhsan Paşa, Ziya Gökalp, Kut kahramanı Halit Paşa, Mısır Hidivi Said Halim Paşa, Mehmet Esad Paşa, Dr. Reşid Bey, Süleyman Nazif gibi isimler vardır.

İngilizlerin baskıcı zihniyetinin Osmanlı siyasetini şekillendirecek ipuçlarına da vurgu yapılan romanda Damat Ferit hükümeti karşıt gücü temsil eder. Sultan Vahdettin tarafından yeni hükümeti kurmakla görevlendirilen Damat Ferit Paşa, tarihî gerçeklere uygun bir şekilde İttihatçı düşmanı ve İngilizlerin kuklası bir sadrazam olarak tanıtılır. Damat Ferit'in politikası, elinden geldiğince İngilizler'e taviz vermektir.²¹ İttihatçı düşmanı olan Damat Ferit, İngiliz Yüksek Komiserliği'ni ziyaret ettiği bir gün, onlara bağlılığının ve bu bağlılık gereği istedikleri her şeyi yerine getireceğinin garantisini verir:²²

"Damat Ferit, iktidarı müşkül bir zamanda devralıp, hükümet etme keyfini tadamamanın sıkıntısındaydı. 'Günah' inkâr etmek yerine başkasının üzerine atmayı yeğledi. Hele bu ittihatçı rakipleri olursa, bu isnatları devretmenin bile bile bir 'kârî' vardı." (s. 26)

¹⁹ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 50.

²⁰ Bilal N. Şimşir; a. g. e., s. 51.

²¹ Nur Bilge Criss, İstanbul İşgal Altında, İletişim Yay., İstanbul 2008, s. 161.

²² Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 64.

Amiral Webb, 9 Mart günü kendisini ziyarete gelen Damat Ferit ile görüşmelerini Londra'ya şu şekilde anlatır: «Sadrazam, kendisinin ve Efendisi Padişahın Allah'tan sonra İngiltere'ye umut bağladıkları yolundaki güvencesini birçok kez tekrarladı... Savaş tutsaklarına gaddarlıktan ve Ermeni kırmından sorumlu olan kişileri tutuklamak istediğimizi bildiğini, ancak listelerin arşivden kaybolduğunu söyledi. Bu kimselerin yakalanacaklarına ve cezalandırılacaklarına söz verdi.»

Damat Ferit'in İngilizlere verdiği garanti şu şekilde somutlaşır:

“Sizi anlıyorum, amiral. Padişahım efendimiz, İngiltere'nin arzulanacağı her kişiyi, yine Yüksek Komiserliğinizin arzusuna göre, yakalatıp, cezalandırmaya hazırdır” (s.26)

Yüksek Komiserliğin Damat Ferit'e davranışları, İngilizlerin kibirli arzularını tatmin edecek şekildedir. Davranışları devlet nezaketinden uzak ve kabadır. Türk toplumunun bağımsızlık tutkusunun İngilizler tarafından bilinmesi ile giderek artan şüphe ve tereddüt, bu kaba davranışları beslemektedir. *“Türkiye'nin Asya ya da Afrika sömürgesi olmadığını bilen”* (s. 30) Yüksek Komiserlik, ileriki zamanlarda çıkarlarına engel teşkil edecek toplumsal bilincin temsilcileri konumundaki aydınları tutuklatıp Bekirağa Bölüğü'ne gönderir.

Yazar, hakkında tutuklama kararı çıkan Türk büyüklerine haksızlık yapıldığı gerçeğini bir tarihçi titizliği ile ele alarak onların millî hassasiyetlerini ve fedakâr kişiliklerini belirgin kılmaya çalışır. Tematik gücü temsil eden bu kişilerden Mehmet Esad Paşa, Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti reisidir ve vatanperverdir. Mütarekenin ilk günlerinde *“Millî Kongre”* adı altında *“bir federasyon kurulmasına öncülük etmiştir. Yurdun bağımsızlığını amaçlayan bu federasyon çeşitli neşriyat yaparak Türk millî hedeflerini dünya kamuoyuna duyurmaya çalışmıştır.”* (s. 59) İttihatçı Dr. Reşit Bey, hakkında tutuklanma kararı çıktıktan sonra arkadaşlarını tehlikeye atmak istemez ve Anadolu'ya gitmeme kararı alır. Bu karar romanda şu şekilde anlatılır:

“Anadolu'ya hangi imkânlarla geçecek... Osmanlının kendisini korumasına izin vermez. Devlet esirdi. Ülkeyi azınlıklar yönlendiriyorlardı... Düşündü... Suçu neydi? İttihatçı olmak mı? ... Emri yerine getirmiştir sadece. Ermeni ihaneti karşısında durmak idarecinin görevidir. Ermeni evlerinde yağınla cephaneye bulmuş. Tehciri uygulamış. Doğu Anadolu'nun tapusunu kaptırmamak için.. Kürt'ün Ermeni'yi karmasına engel olmuş. Şimdi o zaptiye onun kellesini Ermenilere teslim etmek için seferber edilmişti” (s. 32)

Görüldüğü gibi Reşit Bey'in huzursuzluğunun ve mütereddit ruh hâlinin sebebi Osmanlı Devleti'nin İngilizler ve Ermeniler tarafından etkisiz bir hâle getirilmesidir. Sonuçta Reşit Bey, İngilizlere teslim olmaktansa intihar etmeyi seçer.

Bilinçli devlet adamlarının tasfiye edilme süreci, millî mücadele döneminin kaderini doğrudan etkileyen emperyalist zihniyetin bir sonucudur. Aynı zihniyet, devletin bağımsızlık ilkesini tartışma konusu hâline getirecek mahkemelerin azınlıklar tarafından kurulması ile de kendisini gösterir. Bu dönemde İstanbul resmen işgal edilmediği için Osmanlı yasaları egemendir. Fakat despot bir anlayış, egemenlik hakkının olmadığı yerde kendisini egemen güç olarak ilan eder. İngilizler de böyle davranmıştır. Kurulan mahkemelerde Ziya Gökalp, Boğazlayan Kaymakamı Kemal Bey gibi millî şuurun temsilcisi olan kişiler yargılanır. Yazar, tarih bilinciyle millî şura, millî şuurun yaratıcı gücüne inanan ve özünü bağımsızlık oluşturan bir kültürden kopmaz. Ziya Gökalp ve Kemal Bey'in sorgulamalarını, tarihi gerçeklikle örtüşecek bir şekilde vererek, toplumsal içeriğinden soyutlanmış bir adalet kavramının Türk milletinin bağımsızlığı ile örtüşmeyeceğini vurgular. Kurulan mahkemelerde İngilizlerin emrini yerine getirmekle mükellef Ermenilerle İtilafçılar yargıç konumundadır. Sömürge anlayışının sonucu olan bu birliktelik, anlatıcı tarafından *“Artin efendilerle nasıl da yanyana kurulmuşlar”* (s. 35)) sözleriyle ifade edilir. Yalancı Ermeni şahitlerin iftiralari ve şikâyetleriyle suçlanan Boğazlayan Kaymakamı Kemal Bey'in suçlamalara verdiği cevaplar, kendi şahsının savunması değil bir milletin savunması olarak okunmalıdır:

“Heyet-i aliyeleri devlet ve milletin nasiye-i pakine sürülen lekeyi adaletin nuriyle temizlemekle mükelleftir. Asırlardan beri saltanat-ı Osmaniye'de refah ve saadetle yaşayan gayrimüslim

unsurların zuhuruna sebebiyet verdikleri hadiselerin idarî hatalardan ziyâde haricî telkinlerden doğduğu bunu ispat ediyor.” (s. 35)

Romanda “*Ashında yargılanan Kemal bey değil, bir milleti*” (s. 47) ifadeleri ile yazar, kişilerin yaşadıkları dramaları ile psikolojilerinin temelinde yatan güdülerini toplumsal şuur ile ilişkilendirir. Mahkeme heyetinin bu şurudan rahatsızlık duyması, Kemal Bey’i trajik bir sona sürükler. Mahkemede konuşmasına izin verilmeyen Kemal Bey idama mahkûm edilir. Düzmece mahkemenin delillere göre değil de Ermeni iftiralara göre bu idam kararı, kuşkusuz, Türk adalet tarihinin “kara leke”lerinden biridir.²³ Kemal Bey,

“1919 yılının Nisan ayında Ermenilerin yoğunlukta olduğu Beyazıt meydanında darağacına çıkarılır. metanetini bozmaz. Yakasına iftira yaftasının iştirilmesini izler” (s. 42) “Borcum var servetim yok, üç çocuğumu milletin uğruna yetim bırakıyorum. Yaşasın millet” (s. 42)

sözleriyle hayata veda eder. Büyük bir matem havası içinde gerçekleştirilen cenaze töreninde tıbbiye öğrencileri, polisler ve birçok Jön Türk hazır bulunur. “*Adeta bir işgal protestosuna dönüş(en)*” (s. 47) tören, Türk toplumunun dış güçlerin kıyımı karşısında nasıl kenetlendiğini, bu toplumun sömürge devletinin kölesi olmuş İtilafçılara olan kızgınlıklarını iç dünyalarında nasıl büyüttüklerini vermesi açısından önemlidir. Protestolar, İngilizlerde korku ve gerginliğe yol açar. Kısacası Kemal Bey’in idamı, Türk savaş suçluları konusunda İngilizlerin tutumlarında bir dönüm noktası olur ve tutukluları Malta’ya sürme fikri ön plana geçer.²⁴

Türk milleti, bağımsızlığı karakterinin bir parçası hâline getirme, adaletsizliğin karşısında mazlumun, haklının, vatana hizmet etmeyi aşk hâline getirmiş devlet büyüklerinin yanında olma gibi töresel vasıflarından kopmamıştır. Yazar, Türk milletinin bu mizacını, daha sonra yargılanan Sait Halim Paşa ve Ziya Gökalp’in kişiliğinde cisimleştirir. Emperyalist güçlerin niyetini, Türk milletinin mizacını temsil eden kişilerin bakış açısı ile değerlendirir. Said Halim Paşa “*İngilizlerin niyeti belli... Hepimizi darağacında ya da hapse atarak milli uyanışı daha ana karnında iken boğmak*” (s. 44) ifadesiyle Ziya Gökalp de kendilerini Ermenileri katlettikleri suçlamasını yönelten mahkeme heyetine karşı gur bir şekilde “*Milletimize iftira etmeyiniz. Türkiye’de bir Ermeni kırımı değil, bir Türk- Ermeni vuruşması vardı. Harpte bizi arkadan vurdular. Biz de kendimizi savunduk*” (s. 45) cümleleriyle sömürge anlayışını reddeder.

İttihat ve Terakki’nin Anadolu’daki millî direnişe öncülük etmesi ve Malta hayatına yolculuk

Mondros Ateşkes Antlaşması’ndan sonra savaşın bittiğine inanmayan ve İstanbul’un işgaline karşı gerek yurt dışında gerek Anadolu’da aktif direnişi yönlendirme özelliği ile İttihat ve Terakki üyeleri, tarihî gerçeklikle çelişmeyecek bir şekilde roman dünyasına girer. Örgütsel sadakate olduğu kadar birey olarak üstlere bağlılığa özendirici temeller üzerine kurulan İttihat ve Terakki, patronaj sistemine göre örgütlenmiş ve hiyerarşiye uygun klikler oluşturmuştur.²⁵ İttihat ve Terakki’nin liderleri Enver Paşa ve

²³ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 76.

²⁴ Bilal N. Şimşir; a. g. e., s. 80.

Kemal Bey’in idamı konusunda yüksek komiserlik İngiliz makamlarına sürekli raporlar yazar. Raporlarda Sadrazamın cenaze töreninden dehşete kapıldığı, törene katılanların, Müslüman halkın büyük çoğunluğunun duygularına tercüman olduğu, İttihat ve Terakki’nin Nüfuzunu koruduğu şeklinde bilgiler vardır. İngilizler tedirgin olmaya başlamıştır. Bir İngiliz Dışişleri görevlisi “*bu idamı, İttihat ve Terakki Komitesi kendisine bir sermaye yaptı, idamlar devam ederse yine sermaye yapacak; idamlar durdurulursa daha da fazla sermaye yapacak*» şeklinde not düşer. Sonuç olarak Türk ileri gelenlerini idam etme düşüncesinde olan İngilizler tavırlarında değişiklik yapmak zorunda kahlılar. Tutukluları idam etmek yerine Malta’ya sürme kararı alırlar.

²⁵ Nur Bilge Criss, İstanbul İşgal Altında, İletişim Yay., İstanbul 2008, s. 146.

Talat Paşa, mütarekeden sonra İngilizlerin güdümünde kurulan yeni hükümetin, millî direnişi başlatma potansiyeli bulunan aydınlara karşı sergilediği dayatmacı tavır sonucu Türkiye'den ayrılırlar. Ayrılmadan önce Anadolu'da kalan örgüt mensuplarına, ittihat karşıtı hükümetten ve savaş suçluları için tutuklamalara başlayacak müttefiklerden İttihat ve Terakki üyelerini korumak²⁶ ve Anadolu'da direniş hareketlerini başlatmak için emirler verirler. Kendileri de yurt dışında çalışmalarını yürütürler. Müttefiklerin Türkiye'de nihai otorite kaynağı olmasını kabullenmeyen İttihat ve Terakki, Osmanlı Devleti üzerinde son kararı kendilerinin vereceği şevkiyle çalışmaya başlar.

Romanda, İttihat ve Terakki üyelerinin Avrupa'daki çalışmaları, toplantıları, Anadolu'nun nasıl kurtarılacağı ile ilgili bilgilere yer verilir. Bu konuda Meserret Otel'i dikkat çeker: “*MESERRET OTELİ' burası Avrupa görmüş Osmanlı aydınlarının, 'devlet nasıl kurtarılır?' diye politikaya batmış zabıtların selamet reçeteleri üretim merkezidir. Diğer adıyla 'İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Merkez-i Umumi'si'*”dir. (s.24) Son toplantılarında Talat Paşa, Mithat Paşa, Kara Kemal, İsmail Canpolat, Emanuel Karaso gibi isimler vardır. Anadolu'nun nasıl kurtarılacağı, Ermeni tehcirinin dünya kamuoyuna başarılı bir şekilde anlatılmadığı, Damat Ferit'in İngilizlere yanaştığı ve kendilerine düşman olduğu, devletin içine düştüğü zor durumdan nasıl kurtarılacağı konuları üzerinde ayrıntılı tartışılır. Tartışma neticesinde alınan en önemli karar, İttihat ve Terakki'nin İstanbul'daki faaliyetlerini Karakol Cemiyeti adı altında sürdürecekları kararıdır. Mondros'un imzalanmasından hemen sonra İtilaf devletlerinin başta İstanbul olmak üzere Anadolu'nun birçok yerini işgal etmeleri üzerine “*1918 Kasım'ının sonlarına doğru kurulan Karakol Cemiyeti'*”, yayımladıkları bildirinin 4. Maddesinde şöyle bir karar almışlardır:

*“Karakol'un dâhildeki faaliyeti, millî ve mülkî birliği hürriyet ve tabii hakları meşrû ve sessiz teşebbüsler ile temine matuf ve maksur olup, şu kadar ki her hürriyeti boğan, her hakkı ezen ve yalnız kuvvet ve menfaat önünde secde eden müstebitlere karşı zaruret duyuldukça, ihtilâl silahına sarılacak ve kırılmaz bir azim ile yumruğunu sallayacak, hür ölecek fakat esir ve zelil yaşamayacaktır.”*²⁸

Bu karar doğrultusunda Fatih, Üsküdar, Kadıköy ve Sultanahmet'te mitingler düzenlenir. “İnsan seline dönüş(en)” mitinglerde “*Ateşli nutuklar çekilir; kadın erkek, yaşlı-genç denmeksizin millî heyecan dalga dalga payitahta yayılır.*” (s. 51) Özellikle Yozgat kaymakamı Kemal Bey'in idam edilmesiyle birlikte daha etkili olan mitingler sonucunda direnişe başlayan kitle, Bekirağa Bölüğü'nü basar ve 41 tutukluyu kurtarır.

Mitinglerin Anadolu insanı ve İngilizler üzerindeki etkileri, roman kurgusunda da işlenir. İstanbul'daki direnişi bir kıvama getiren bu mitingler, Halil Paşa tarafından “*maya tutmuş*” şeklinde tanımlanır. “*İngiliz işgalcileri Türklerin savaşın henüz bitmediğine kanaat getirmeye ve tedirgin olmaya başlar.*” (s. 51) İngilizler, İttihat ve Terakki'nin kendilerine sermaye yapacakları gerekçesiyle idamlara son verirler. Olaylara karışan ittihatçılardan Kara Kemal ve İsmail Canpolat başta olmak üzere birçok ittihatçıyı tutuklayarak daha önceden tutuklanan ittihatçılarla birlikte Malta'ya sürgüne gönderirler. İlk sürgünde yetmiş sekiz kişi vardır. Özellikle cenaze törenindeki protestosunun arka planında Mustafa Kemal'in millî mücadeleyi başlatacağı ve İttihatçıların da bu mücadeleyi destekleyeceği yönündeki haberler, Malta'ya sürgün kararının alınmasında etkilidir. Sürgünler, rıhtımda demirleyen ‘Ena’ isimli gemiye bindirilirler. “*Malta Sürgünleri görünüşte savaş esiri değildir. Ancak yapılan muameleler savaş esirlerine yapılanlardan pek farklı olmamıştır.*”²⁹ Dipçik ve süngünün gölgesi altında gemiye

²⁶ Nur Bilge Criss, a. g. e., s. 148.

²⁷ Nur Bilge Criss, a. g. e., s. 150.

²⁸ Nur Bilge Criss, a. g. e., s. 150.

²⁹ Ahmet Özdemir, “Savaş Esirlerinin Millî Mücadeledeki Yeri”, Atatürk Yolu Dergisi, 1990, Cilt 2, s. 322.

bindirilen sürgünlerin aileleri ile vedalaşmalarına izin verilmez. İngilizler için lütf kabilinden sadece el sallamaya müsaade edilir. Babası ile vedalaşmak isteyen Hüseyin Cahit Yalçın'ın oğluna İngiliz askerleri silah doğrultur. *"Hicaz'da hükümetin teslim ol emrine rağmen İngilizlerle Araplara karşı Peygamber'in makberini kahramanca savunan ve çöl tilkisi"* (s. 63) lakabıyla anılan Fahrettin Paşa ve diğer esirler, dipcikleterek gemiye bindirilirler. Böylece insanlık onurunu kırıcı ve pervasızca bir acımasızlık üzerine inşa edilen bu davranışların *"dört gün ve dört gece sürecek olan deniz yolculuğu"* (s. 83) esnasında da devam edeceği ve Malta hayatının esirler için zorlu olacağını ipuçları sezdirilir. Gemide Ermeni ve İngiliz askerlerinin, Türk esirlere yemek vermek başta olmak üzere bütün davranışları kin ve nefret üzerine kurulmuştur. Ermeni garson, menüde sadece çorba ve ekmeğin bulunmasına itiraz eden Ali İhsan Paşa'nın itirazına *"Buna da şükret efendi. Biz sizin hizmetkârınız değil siz bizim mahkûmusunuz"* (s.77) sözleri ile karşılık verir.

Gemide ontolojik korunma çabaları içine giren aydınların içsel dünyaları ile emperyalist güçlerin Malta sürgünlerine davranışları, paralel bir şekilde verilerek hak, hukuk ve adalet bağlamında asıl mahkûmların İngilizler ve Ermeniler olduğu vurgulanır. Ontolojik savunma içindeki bireylerden biri Fahrettin Paşa'dır. Fahrettin Paşa, gemi yolculuğunda Hicaz günlerinin derinliğine dalarak kendisini mahkûmiyet duygusundan arındırır. Fakat yemek dağıtılma esnasında yemeğini alması için kendisini ayağına çağırarak subayın ayağına gitmeyi onuruna yediremez ve yemek almaya gitmez. Bunun üzerine İngiliz subay, *"elindeki tası çevirerek içinin pisliğini paşanın çizmeleri üzerine kusar adeta."* (s. 79) Yaşanan arbede sonucunda İngiliz subay, *"dağıtımı kesin. Aç kalsın köpekler."* (s. 79) şeklinde talimat verir. Aynı onur kırıcı davranış Sait Halim Paşa'ya da uygulanır. Ermeni garson, Sait Halim Paşa'nın fesine eli ile vurarak *"şapkayla yemek yenir mi?"* (s. 80) şeklinde küstahça bir tavır sergiler. Sait Halim Paşa'nın yaşadığı utanç, *"çıplak gibi hisseder kendini"* (s. 80) şeklinde anlatılır.

Yazar, sömürgeci zihniyetin yıkıcı değerlerinin karşısına bir milletin kolektif hafızasını temsil eden aydınların iç dünyasını çıkarır. Halil Paşa *"Sizi sömürgeciler, biz de bunu sizin yanınıza bırakırsak, yuh olsun bize"* (s. 69) sözleriyle dayatmalara karşı direnç gösteren aydınların iç dünyasını somutlaştırır. Esirler, tarihsel gelişmelerin etkin ve itici bir gücü olarak ele alınır. Bunun sonucunda çevreyi değiştiren, kendilerine ve millî şüura düşman olan olumsuz durumlarla çatışan kişiler olarak verilirler. Tüm aydınlar zihni esareti kabul etmeyen bir psikoloji içinde davranırlar. Ziya Gökalp, gemide zihni esareti kitap okumakla reddeder. Bu şuurun değiştirici gücü, Hüseyin Cahit ve Ziya Gökalp arasındaki diyaloglarda, Hüseyin Cahit Yalçın'ın *"Ziya Bey fikirleriniz bana hep aşırı gelmişti.. Ahmet Bey'inkiler de Süleyman Nazif Bey'inkiler de... Ben Kızıl Elmayı hep garpta aramışım. Ama bugün.. bundan böyle garp denilince aklıma hep çocuğumun üstüne çevrilen hazır bir İngiliz tüfeğini hatırlayacağım."* (s. 70) sözleriyle dile getirilir. Garplılaşmaya gerçekçi anlamda eleştirel bir tavır olan bu söz, garplılaşmayı yanlış algılayan bazı Türk aydınlarının zihinsel kirlenmişliğini ve bu kirlenmişlikten arınma çabalarını göstermesi açısından önemlidir. Nereye gittiğini bilmeyen Türk esirler, deniz yolculuğundan sonra karayı görürler ve Malta'ya geldiklerini anlarlar. Burada Malta, çevresel ve tarihsel hakikati ile uygunluk içinde kolektif hafızayı temsil etmesiyle esirlerin zihinsel savunmalarının kapılarını daha da genişletecek ve millî şuurun farkındalık refleksini harekete geçirecek bir motor güç olarak işlenmiştir:

"XVI yy. kaleleri, surları ile heybetli bir ortaçağ şatosu gibi" (s. 85) görünümüyle sömürge zihniyetinin temsilcisi konumundadır:

"Malta denilince ilk aklı gelen, tarihi açıdan muhakkak ki 'Şövalyeleri'dir. Bizim 'Malta Şövalyeleri' diye andığımız bu silahlı ruhban sınıfı menşeiini 'Haçlı Seferleri'ne borçludur. I. Haçlı Seferleri'nde Kudüs'te kurulan 'Sen Jean Cemaati'nin alamet-i farikası kırmızı zemin üzerinde beyaz bir haçtır.

Ne hüüzün vericidir ki ‘İslamcılık’ ideolojisini, II Abdülhamid’den devralıp, devletin dış politikası haline getiren İttihatçılar, bugün ‘cihad’ ilan ettikleri düşmanlarının esirleri olarak buram buram Haçlı irticaı kokan bir Türk düşmanı mekâna tıklıp, bu bayrağın gölgesinde yıllarını geçirmeye hazırlanıyorlardı. Bu herhalde Sen Jean Şövalyelerinin ‘gaddardık’ geleneğinin adanın İngiliz mirasçıları tarafından devralınan özelliği olsa gerektir.” (s. 85)

Mekânın böyle subjektif ölçütler içinde değerlendirilmesindeki amaç, iki farklı dünya ve zihniyet arasındaki uçurumu ortaya koymaktır. Yazar, ayrıca mekân ögesinin sembolik değerini hatırlatma kültürü bağlamında, ulusal bilinci inşa etmeye çalışır. Jan Assmann hatırlatma ve ulusal bilinç arasındaki ilişkiyi şu şekilde anlatır:

“Kendini grup olarak sağlamlaştırmak isteyen her topluluk sadece içsel bilinç biçimlerinin sahnesi olarak değil, aynı zamanda kimliklerinin sembolü ve hatıralarının dayanak noktası olarak bu tür mekânları yaratmak ve garanti altına almak ister. Belleğin mekâna ihtiyacı vardır, mekansallaştırma eğilimi içindedir... grup ve mekan bir arada, sembolik bir ortak yaşam kurarlar.”³⁰

Romanda Malta adasına ilişkin mekânların sembolik olarak yeniden üretilerek millî bilinci harekete geçirmesi şu şekilde somutlaştırılır:

“Buralardan gerek Anadolu kıyılarına saldırılar düzenleyen, gerek ise Osmanlı filosunu Akdeniz’de taciz edip yağmalamayı hedefleyen şövalyeleri devlet-i aliyye’nin güvenliğini tehdit eden bir çibanbaşı olmaktan çıkarmaya ahdeden Fatih Sultan Mehmet değil miydi?” (s. 85)

Malta’ya gelen esirler, Garbet ve Marisco ve vali tarafından teslim alınırlar ve bir toplama kampına götürülürler. Bu toplama kampı savaş esirliklerinin gönderildiği yerdir. Türk aydınları, kendilerine savaş esiri muamelesi yapılmasını kabul etmezler. Hüseyin Cahit Yalçın, kamp için “Eğer bizi buraya kapatacaklarsa, bizi mahv ve ifna etmeye karar vermişler demektir. Oradan sağ çıkılacağına benzemiyor” (s. 89) sözleriyle, sömürge zihniyetine boyun eğmek istemeyen Türk aydınları için zorlu günlerin başladığına dikkat çeker.

Türk aydınları, Malta’ya varışlarının ertesi günü Malta valisi Lord Plumer ile tanışırlar. Tanışma esnasında Türk aydınlarının kampta nasıl davranması gerektiği konusunda konuşma yapan “Britanya imparatorluğunun Malta genel valisi vasfıyla” (s. 101) konuşan valiye cevap vermek üzere Said Halim Paşa sözcü seçilmek istenir. Fakat Said Halim Paşa, “Hayır ben Mısır vatandaşıyım. Sizleri temsile kendimi ne yetkili ne de istekli bulunuyorum” (s. 101) sözleriyle bu isteği kabul etmez. Bunun üzerine Ziya Gökalp, ileriye atılarak Fransızca “Ekselans! Biz savaş tutsağı değiliz. Çünkü mütarekeden sonra tutuklandık. Öte yandan, suçlu da sayılmayız. Bir insanın suçlu sayılabilmesi için aleyhinde kesin hukuki iddia ve inandırıcı suç delilleri bulunması gerekir. Hakkımızda icat edilmiş çeşitli iftiralar vardır; ispatı yoktur. Varsa ortaya koyunuz.” (s. 101-102) şeklinde karşılık verir. Ziya Gökalp’in bu söyleminde, Ermeni soykırımı suçlamasını hiddet ve nefret söylemi altında dayatan sömürge zihniyetini, adalet kavramı etrafında yerin dibine batırmak isteyen millî bilinç yatmaktadır. Malta hayatı çevresinde şekillenen vaka zincirlerinde bu bilincin kökenleri, Pantürkizm ile ilişkilendirilir.

XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti’nde entelektüel düzeyde başlayan, daha sonra siyasal ve ideolojik boyut kazanan Pantürkizm hareketi, Osmanlı aydınları arasında egemen hâle gelen kimlik sorgulayışının bir görünümü olarak ortaya çıkar. Özellikle Sultan II. Abdülhamid’in kendisinin savunduğu, hatta ondan önce de var olan ve etkin bir şekilde desteklenen resmî politika Panislamizm’in yerine geçen yeni bir ideolojidir. O dönemde birçokları için Türk kelimesinin onur kırıcı bir sözcük olarak algılanması, Türkçü milliyetçiliği yeğleyen aydınların sayısını artırır. Ayrıca Fransız İhtilali sonucu geleneksel millet

³⁰ Jan Assmann, *Kültürel Bellek*, Ayrıntı Yay., İstanbul 2018, s. 47.

sisteminin çözülmesiyle birlikte ortaya çıkan toplumsal eşitliğin sağlanması gibi bir sorun, Osmanlı Devleti'ni etkiler. Bu eşitliğin sağlanması için Osmanlı Devleti'nde farklı etnik kökenlere mensup insanları dil, din farkı gözetmeksizin Osmanlılık adı altında birleştirme çabasının, azınlıkların ayrılıkçı faaliyetlere girmesi ve yeni bağımsız devletler kurmasıyla sonuçsuz kalması, başlangıçta Osmanlılık anlayışına destek veren İttihat ve Terakki kurucularını daha sonraları milliyetçi anlayışa iter. Kısacası Fransız İhtilalinin etkisi ile yükselen ulusçuluğun Osmanlı Devleti'ndeki etkisini önlemek maksadı ile geliştirilen 'Osmanlılık' istenilen neticeleri vermekten uzaktır.³¹ İttihat ve Terakki'nin Türkçülük politikasına geçme zorunluluğunu Hüseyin Cahit Yalçın Tanin gazetesinde yayımladığı makalede şu şekilde dile getirir:

“İttihat ve Terakki Osmanlılıktan vazgeçmiştir. Türkçülük dışında izleyebileceği başka bir yol da bulunmamaktadır. Eğer Türkler İmparatorluğu idare etmeye devam edeceklerse Türkçülük tek tercih seçeneğidir. Etnik ayrılıkçı akımlar sebebi ile İttihat ve Terakki Âdemimerkeziyete şiddetle karşıdır. Çünkü bu Midilli, Sakız ve diğer adaları Rumların kucığına atmamak anlamına gelir. Gayri Türklerin yönetimi altına girme ihtimali, İttihat ve Terakki ulusçuluğuna damgasını vurmuştur. Mondros Mütarekesi İttihat ve Terakki'nin Pan-Türkçülüğünü bir hüsnü kuruntuya dönüştürürken, Türkçülük mirası Anadolu'daki “Kuva-yı Milliye ruhuna intikal etmiştir. Türk olmakla iftihar eden ulusal bir topluluk oluşturma ideali, kendisini Anadolu coğrafyası ile sınırlayan Kemalist ulusçuluğun İttihat ve Terakki'den devraldığı mirasın özünü oluşturur.”³²

İttihat ve Terakki'nin Türkleştirme politikasının yöntemi, romanda Ziya Gökalp tarafından Malta valisine söylediği şu sözlerle sistemleştirilir: *“Bizi Malta'da tutabilirsiniz; ama ne yaparsanız Türk milletinin milliyetçilik ateşini söndüremezsiniz. Onca savaş ve ıstıraptan sonra bile Türk milleti silah elde karşınıza dikilecek ve hakkını arayacaktır. Bize gelince... Ortaçağ despotizmini aratmayan bu sürgünle bizi sindiremezsiniz. Biz, acımayı ve bağışlanmayı asla kabul etmeyiz. Biz adalet istiyoruz, “adalet” o kadar”* (s. 102). Bu sözlerin Said Halim Paşa'nın sözleriyle birlikte düşünüldüğünde iki farklı zihinsel yapıyı temsil ettiği, İttihat ve Terakki'nin Osmanlılıktan Türkçülüğe ve ulus devlet olgusuna geçtiğine vurgu yaptığını söylemek mümkündür.

Ulus devlet olgusu, 19. yüzyılda Fransız devriminin merkeze aldığı demokratik ve evrensel değerlerle çatışan ve tek kişinin otoritesini önemseyen emperyalist zihniyetin altında siyasal toplumsal ve ekonomik sıkıntılar yaşayan toplumların sıkıntılarını aşmak için ideal bir çözüm olarak görülmüştür. Daha özgürlükçü bir topluluk duygusunun yeniden inşa edilmesi düşüncesi her şeyden önce bir aidiyet duygusunun geliştirilmesine bağlıdır. Kısacası ulus-devlet, her şeyden önce yüzyıllardır “kimin ve neyin olduklarını” bilmeden yaşayan milyonlarca insana anlamlı bir aidiyet duygusu sağlayan ulusçu bir hareket olmuştur.³³ Romanda Malta'ya sürülmek, Ziya Gökalp ve arkadaşlarını fiziksel olarak çökertmiş olsa da, içlerindeki milliyetçilik inancını çok güçlendirmiş, birey olarak çektikleri acının yerini daha evrensel anlamı olan mutlulukla idrak etmeye yönlendirmiştir. Ziya Gökalp, Marisco ile tanıştıkları gün, ona: *“Sıkıntılıyız evet, Sayın Marisco. Ama sabırlıyız da. Milletlerin hakkı istiklal, fertlerin hakkı hürriyettir. Bunların dışında her şey zulümdür. Zulümse devam etmez. Emperyalizm asrın hastalığıdır. Bu asır hürriyet, müsavat ve milliyet asrıdır.”* (s. 103) ve *“İnsanlar bu ıstırapları niçin çekiyor? Gebe bir kadın doğururken çekmez mi? Ben görüyorum, yakında daha adilane bir devir başlayacaktır. Fertler, milletler, dinler medeniyetler birbirini sevecek... Ve o zaman bütün milletler gibi biz de mesut olacağız”* (s. 103) şeklinde cevap verir.

³¹ Yaşar Semiz; “İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Türkçülük Politikası”, Selçuk Üniv. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 2014, C. 35, s. 219.

³² Ahmet Yıldız; Ne Mutlu Türküm Diyebilene Türk; Ulusal Kimliğinin Etno Seküler Sınırları 1919- 1938, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 86.

³³ Anthony D. Smith; Ulusların Etnik Kökenleri, (Çev: Sonay Bayramoğlu-Hülya Kendir), Dost Kitabevi, Ankara 2002, s. 182.

Romanda Ziya Gökalp'in ulus-devlet anlayışı, kendisiyle sınırlı değildir. Ruhunda, emperyalizme yenik düşmüş bütün milletlerin ve zihniyetlerin kader tarafından frenleniş acısı vardır. Bu yüzden, ulus-devlet anlayışının olumlu anlamdaki değiştirici gücünü çevresine aşlamak ister. Bunda da başarılı olur. Ziya Gökalp'in fikirleri, emperyalizmin baskısı altında umudu giderek tükenen bireylerin ve toplumların eleştirisiz kabullenme eğilimlerini kırarak millî kimlik duyarlılığını zenginleştirir ve zihinsel kapılarını çağın dinamiklerini analiz etmeye yöneltir. Marisco, Malta adasında Ziya Gökalp'in verdiği konferansların müdavimi olur. Konferanslarla milliyetçi fikirleri sorgular ve içselleştirir. Ziya Gökalp'e "Millet mefhumunu güzel tasvirlerdiniz, üstat. Şimdi söyleyiniz biz Malta'lılar millet miyiz yoksa kavim mi?" (s. 158) sorusunu yöneltir. "Size bağlı ekselans.. Toplumunuzda bir millî şuurun köklenmesine gelişmesine bağlı" (s. 158) cevabını alan Marisco, emperyalizme karşı isyan duygularını harekete geçirecek ve topluma Mustafa Kemal gibi yeni bir ümit olacak aktif bir özneye dönüşür. Millet olarak millî mücadeleye kalkışma düşüncesiyle kendi kaderlerini kendileri çizme kararlılığını gösteren, kendi müesseselerini kurmaya istekli, kendi kendilerini idare edecek bir bilince kavuşur. Aslında bu bilinç, toplumun genel bilincini temsil etmektedir. Malta'ya Türk aydınlarının gelmesiyle birlikte toplumda yeşermeye başlayan millî bilinç, Garbett'in "Malta'daki Müslümanların ayaklanmasından endişeleniyoruz" (s. 223) ifadeleriyle netleşir. Kısacası Türk aydınları tarafından başlatılan millî bilinç, Malta'daki Müslümanları diğer milletleri etkileyerek amacına ulaşır. Yazar "1920'lerde Malta'da kurulan siyasi partiler, II Meşrutiyet döneminde Osmanlı fırka isimlerini andıracaktı. Milliyetçi Parti, Meşrutiyetçi Parti, İttihatçı Parti gibi..." (s. 285) cümleleriyle söz konusu gerçeğin altını çizer.

İttihat Terakki ve Dragut operasyonu

Dragut Operasyonu, Bekirağa Bölüğü baskınından Malta'ya sürgüne gönderilen İttihat ve Terakki'nin kurucu kadrosundan on altı kişinin Malta'dan kaçırılması planıdır. İttihat ve Terakki'nin kurumsal manada devamı için mutlaka başarılması gereken bir operasyondur. İttihat ve Terakki'nin yurt dışındaki aksiyoner kimliğini sergilemesi açısından dikkat çeken bu plan, romanda, işgal altındaki Anadolu'nun kaderini belirleyecek bir unsur olarak işlenmiştir. İttihat ve Terakki, merkezi Roma olacak operasyonun başına "Operasyonu Enver Paşa adına yürütmekle vekil kılınan" (s. 212) Dağıstanlı Şükrü Bey'i getirmiştir.

İttihat ve Terakki'nin kurucularından olan Talat Bey, Şükrü Bey ile görüşmelerinde ona Dragut Operasyonunun Anadolu'nun kaderi için ne kadar önemli olduğunu şu cümlelerle ifade eder:

"Anadolu'yu yalnız başımıza kurtaramayız. Hele imparatorluğu ihya, asla. Ama İngilizlerin başını çektiği bir sömürgeci düzeni de kabullenemeyiz.. O halde? Güç birliği yapmamız lazım. Kimlerle? Britanya ve müttefiklerin barış şartlarını kabul etmeyen kitlelerle... Çağ, Şükrü Bey evladım, milliyetçilik çağı... Kitleler uyanıyor. Eğer biz bu kitleleri bir İslam Uyanışı şemsiyesi altında bizim liderliğimizde birleştirebilirsek bütün sömürgelere ihtilal kıvılcımları aktırabilirsek, İngiliz aslanını çökertebiliriz. O zaman bizimle masaya oturacaklardır. Enver bey bu proje için Türkistan'da, Nuri Paşa Azerbaycan'da.. Halil de onlara iltihak edecek. Arap ve Hint milliyetçileriyle de temastayız. Hareketimizi gerek Ortadoğu, gerekse Güney Asya'ya sıçratabilirsek. Ama lider kadromuz tamam değil. Pek çok arkadaşımızı Malta'ya sürdüler. Sana düşen, şimdi listesini vereceğim on altı kişiyi Malta'dan kaçırman. Onlara ihtiyacımız var". (s. 108)

Görüldüğü gibi Dragut Operasyonu, işgalci güçlerin tipik bir yönü olan emperyalist bilinci, çağın gereği olan milliyetçilik adına mahkûm etmiştir. İttihat ve Terakki, çağın insancıl eğilimini Anadolu ile sınırlamayıp işgal altındaki tüm toplumları merkeze almıştır. İttihatçı ruhun devamı için mutlaka başarıyla sonuçlanması gereken operasyonu başlatan Şükrü Bey, ilk olarak kimlik değiştirip Napoli'ye geçer. Emperyalizm karşıtı olan kişi ve gruplarla tanışıp onların desteğini alır. Alman asıllı olan ve İtalyan anarşistleriyle işbirliği yapan Helga bunlardan biridir. Helga, Alman spartakislerindendir ve

emperyalizm karşıtıdır. Helga, Şükrü Beyi, Edmando ile tanışır. Edmando, Şükrü Bey'e silah ve gemi temin etmek başta olmak üzere Dragut operasyonunun eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesinde kilit kişilerden biridir. Şükrü Bey, gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra Edmando ile Malta'ya geçer. Eşref Bey ile tanışır. *“Meşrutiyet’le birlikte Enver Bey’in yanında yer almış; Balkan Savaşları’nda bir avuç insanla Batı Trakya’da ilk Türk Cumhuriyetini kurmuş... Teşkilat-ı Mahsusa’nın bu dirayetli lideri Hayber’de İngiliz-Arap ordularına karşı müthiş bir tutuşmuş; hayati yaralar alıp kendinden geçtikten sonra gözünü Kahirede’ki hastanede açmıştı. Oradan da kendisini Malta’ya sürmüşlerdi. Eşref bey, ilk sürgünlerindendi”* (s. 97) cümleleriyle tanıtılan Eşref Bey, Malta’daki tutsakların lideri konumundadır. Şükrü Bey, Eşref Bey’den, İngilizlerden mustarip olan Maltalı milliyetçilerin kendileriyle hareket edeceğini öğrenir. Maltalı sürgünlerin Cuma namazına gitmelerine izin verildiği bir günde operasyonu başlatır. Malta’da tutuklu bulunan İttihatçıların da desteğiyle büyük yankı uyandıran operasyona İngilizler müdahale eder. Böylece büyük bir çatışmaya dönüşen operasyonda başta Kara Kemal olmak üzere önemli İttihatçılar kaçma fırsatı bulur fakat Şükrü Bey, İngilizlere esir düşer.

Şükrü Bey ve Helga’nın emperyalizme karşıtlığı ve milletlerin bağımsız yaşamalarına sarsılmaz inançları arasında bir paralellik göze çarpar. Emperyalizmin kurbanı olmuş toplumların kurtarılması uğruna kendi bireysel mutluluklarını ikinci plana atmaları, onları güçlü birer ahlak örneği kılar. Yazar, Helga ile Şükrü Bey arasındaki ilişkiye de değinir. Bunu yaparken ikisinin arasındaki ilişkiyi aşk ilişkisine bağlayışı ama duyguları emperyalizme karşı bir zihniyet çerçevesi içinde çözümleyişiyle, onları zengin bir iç yaşantıyla donatır. Şükrü Bey, Malta’da İngilizlere esir düştükten sonra iç yaşantısı anlatıcı tarafından

“Hayır, galiba tanımuştı bu genç kadını, hem de iyi tanıdığını sanıyordu... Bir şeyler hissetmiş olmalıydı. Baksanıza gözleri ufukta idi; ama ya elleri, avuçlarının içine kenetlenmişti vardı bir kıvrımdanma, bir kıvılcım... Peki, Helga’ya karşı ne hissediyordu... Kadından çok hoşlanmıştı. Ömründe hiç tatmamıştı... Kadından çok hoşlanmıştı, burası kesin! Ya gerisi? Aşk dedikleri... bilemiyordun, ömründe hiç tatmamıştı ki!...”(s. 156-157)

cümleleri ile ifade edilir. Aynı hassasiyet Helga için de geçerlidir. Fakat emperyalizme karşı gösterdikleri tavır, aşk duygusunun önüne geçmiştir.

Malta sürgünlerinin kurtarılması

Sürgündeki Sevda romanında Malta sürgünlerinin kurtarılması için İttihat ve Terakki’nin yurt dışındaki faaliyetlerini gündeme getiren yazar, Anadolu’daki işgalcilere karşı verilen millî mücadeleyi de romanın merkezine yerleştirerek olaya bütüncül bir gözle bakar. Malta sürgünlerinin kaderi ile millî mücadelenin başlaması ve niteliği arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Millî mücadelenin arka planında Mondros Ateşkes Antlaşması’nın hükümlerine karşı çıkan bir millî bilinç vardır. Antlaşmanın 5. maddesi şu şekildedir. *“Sınır devriyesiyle ve iç güvenlikle görevli birlikler dışında, Türk Ordusu’nun terhis edilmesi hükmünü getiriyordu. Ancak bazı ordu komutanları teslim olmayı reddettiler.”*³⁴ Bu reddediş, romanda Anadolu’nun bağımsızlığı için çalışan tüm grupların birliktelik içinde çalışması gerekir düşüncesi etrafında işlenir. Yazar, bu birlikteliğe destek olacak grupların birbiriyle ilişkileri ve çatışmalarını anlatırken, işgale karşı direnen zihniyetin milli duygularını netleştirmeye çalışır. Ayrıca yazar, Osmanlı hükümeti tarafından Karadeniz kıyı şeridindeki Rum nüfusa yönelik eşkıya hareketlerini bastırmak göreviyle gönderilen Mustafa Kemal’in başlattığı millî mücadelenin başarılı sonuçlar vermesinde İttihat ve Terakki üyelerinin Mustafa Kemal’e desteklerini göz ardı etmez. Aslında Mustafa Kemal ile İttihat ve

³⁴ Nur Bilge Criss, İstanbul İşgal Altında, İletişim Yay., İstanbul 2008, s. 15.

Terakki üyeleri arasındaki görüş ayrılıkları vardır. Buna rağmen İttihat ve Terakki'nin Anadolu'daki direniş hareketlerine Mustafa Kemal'in önderliğinde destek vermelerinde, millî mücadele özlemi içinde yanıp tutuşan toplumsal yapının millî ruha dair çizgileri vardır. Kısacası “*İstanbul'un işgaline karşı aktif direnişin tarihi, İttihat ve Terakki Partisi ile Milliyetçi Hareket arasındaki örgütsel sürekliliğin hikâyesidir.*”³⁵ Romanda “*Öte yandan İttihatçılar İstanbul'da Anadolu ile hangi ölçülerle ve nasıl işbirliği yapacaklarının muhasebesindeydiler. Rauf Bey, Kara Vasıf ile oturmuş strateji belirliyorlardı.*” (s. 105) cümleleri ile söz konusu durum somutlaştırılır. İttihat ve Terakki'nin kurucularından Halil Paşa, Mustafa Kemal ile güç birliği oluşturmak adına görevlendirilir.

Çukurova'da başlatılan direnişe öncülük eden İttihat ve Terakki, Kuva-yı Milliye ile birleşerek daha etkin sonuçlar elde eder. 2 Ekim 1919'da kurulan ve Anadolu'daki Kuva-yı Milliyeciler'le iyi ilişkiler içinde olan Ali Rızâ Paşa hükümetinin seçime gitme kararı alması sonucu Müdâfaa-i Hukukçular'ın ağırlıkta olduğu son Osmanlı Meclis-i Meb'ûsanı³⁶ 28 Ocak 1920'de İstanbul Fındıklı'da toplanır. Aslında işgal altındaki İstanbul'da meclisin toplanması risklidir. Meclisin İstanbul'da toplanması tehlikesine karşı Rauf Orbay, Vasıf Bey'e “*Tehlikeyi kabul ediyorum, Vasıf Bey... Ancak, o kadar kişi bize inanarak katılacak, ben, Heyet-i Temsiliye korktu kaçtı dedirtmem hem meclisi bassalar ne olur? Bütün dünyanın ve milletimizin gözünde İngilizler zalim ve müteceviz duruma düşeceklerdir. İşte, o zaman Mustafa Kemal'in Anadolu'da millî bir hükümet kurması için altından bir fırsat yaratılmış olur.... ben namus vazifemi sonuna kadar yapmaya, kendimi feda etmeye hazırım, Vasıf bey*” (s. 105) şeklinde cevap verir. Meclis, kısa bir süre sonra Rauf Orbay'ın “*Misak-ı Milli.. istiklal beyannamemiz*” (s. 110) dediği beyannameyi ilan eder. Durumdan hoşnut olmayan müttefik kuvvetleri meclisi basar, ve Rauf Orbay, Kara Vasıf Bey başta olmak üzere direnişe destek veren vatanseverleri tutuklayıp Malta'ya sürerler.

Yeni sürgünlerden sonra Mustafa Kemal'in aksiyoner kimliği, hem Anadolu'nun ve Malta sürgünlerinin kaderini belirleyen hem de oluşturulan güç birliğiyle bir milletin geleceğine ilişkin tasavvurlarını dizayn eden tematik güç olarak vurgulanır. Anadolu'da giderek artan isyanlar ve Yunan ordusunun ilerlemesi karşısında vatanperverliğin timsali olan Mustafa Kemal'in öncülük ettiği, İnönü ve Sakarya Meydan Savaşı gibi başarılarından rahatsız olan müttefik güçleri, emri altındaki Osmanlı hükümetine yaptığı baskılarla onun katli vacip olduğuna dair fetva çıkarttırmıştır. Yazar burada Emperyalist zihniyeti, yanlış örgütlenmiş bir toplumun doğrudan bir sonucu olarak ortaya koyar. Bu zihniyetin karşısına tarihi gelişmeleri milletlerin bağımsızlık duyguları açısından değerlendiren Mustafa Kemal'i çıkarır. Malta sürgünlerinin kurtuluşa dair ümitlerinin tetikleyicisi olan Mustafa Kemal, Ziya Gökalp tarafından “*Her toplumun bir Mustafa Kemal'i olması kolay değil.*” “*Mustafa Kemal bizim ümidimiz. Belki de son ümidimiz*” (s. 159) şeklinde tasvir edilir.

Mustafa Kemal, emperyalist zihniyet ile özgürlük arasındaki uyumsuzluğu, Malta sürgünlerini siyasi koz olarak kullanan İngilizlerin yaptığı gibi Anadolu'daki İngiliz subaylarına misilleme yaparak gidermeye çalışır. Anadolu'daki İngiliz subaylarını tutuklar ve onlara gözdağı verir. “*O günlerde Anadolu'da bulunan başta Yarbay Rawlinson olmak üzere 29 İngiliz tutuklanmıştır.*”³⁷ Rawlinson, İngiltere dışişleri bakanının yeğenidir. Rawlinson'un tutuklanması, Türk halkını tam bir boyunduruk altına almak isteyen emperyalist zihniyetin çıkarıcı, ikiyüzlü ve başka milletin bağımsızlığına olan inanç yoksunluğunu dışa vurmak isteyen bir bilinci temsil ettiği söylenebilir. Mustafa Kemal, kısacası İngilizlere anlayacağı dille karşılık verir. “*Tevkif edilen arkadaşlarımız iade edilmedikçe elimizdeki İngiliz subaylarını bırakmak*

³⁵ Nur Bilge Criss, a.g.y. s. 143.

³⁶ Ali Akyıldız; “Meclis-i Meb'ûsan”, İslam Ansiklopedisi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C. 28, s. 247.

³⁷ Ahmet Özdemir, “Savaş Esirlerinin Milli Mücadeledeki Yeri”, Atatürk Yolu Dergisi, 1990, Cilt 2, s.322.

*caiz değildir*³⁸ şeklinde kesin bir karar alır. Aldığı kararın ne kadar yerinde olduğu, romanda Webb'in Damat Ferit'e söylediği "Gözdağı.. gözdağımı.. Gözdağını bize Mustafa Kemal veriyor. Misilleme yapıyor. Anadolu'daki bütün yabancı subayların tutuklanmasını emretmiş. Aralarında Yarbay Rawlinson da var. Parmağını Damat Ferit'in gözüne sokarcasına salladı. Siz Rawlinson'un kim olduğunu biliyor musunuz? Damat Ferit suskundu." (s. 145) sorusuna Ryan, "Dışişleri bakanımızın yeğeni" (s. 145) şeklinde cevap verir. Ayrıca bu sözler, İngilizlerin kendileri dışındaki insanları dikkate almadığının kanıtı olarak yorumlanabilir ve emperyalist zihniyetin tavrıyla örtüşür.

İngilizler, Malta sürgünlerini Ermeni soykırımına karıştırdıkları bahanesiyle ve herhangi bir delil olmaksızın Adalet Divanı'nda yargılayıp idam etmek düşüncesindedirler. Asıl amaçları Sevr Antlaşması'nı Osmanlı'ya imzalatmaktır. Fakat milliyetçi direnişçilerin galibiyete endekli haberleri, İngilizlerin simgesel hiyerarşisini kesintiye uğratar. Malta sürgünlerini "Onlar bizim elimizde siyasi koz" (s. 185) diye tanımlayan Rumbold, Sevr'in hükümlerini kabul ettirmeden sürgünleri serbest bırakma taraftarı değilse de İngilizler, savunmaya çekilen bir psikoloji ile davranmaya başlar. Fransa başta olmak üzere müttefik kuvvetlerinin İngilizleri yalnız bırakması, İngilizlerin Türklerle olması muhtemel yeni bir savaşa girebilecek ekonomik durumlarının yetersizliği, özellikle de Malta sürgünlerini suçlayabilecek delillerin bulunmaması bu psikolojiyi derinleştirir. İstanbul'da Webb'in Yüksek Komiserlik görevini devrettiği Horaca'ya söylediği şu sözler, İngilizlerin psikolojilerini göstermesi açısından önemlidir: "Parlamentoda milletvekilleri bir yandan başımızı ağrıtırken öbür yandan da savaş bakanlığı 'Sürgünler serbest bırakılsın' diyor. Haklılar, başka türlü bizim Anadolu'daki çocukları nasıl kurtaracaklar?... Hem Malta'daki zoraki ikametleri İngiltere'nin bütçesine yük oluyor." (s. 185) Alıntıda dikkati çeken asıl ifade, "sürgünlerin zoraki tutulması" ifadesidir. Malta sürgünlerine isnat edilen suçlara dair delil yetersizliği nedeniyle onların Malta'da tutulması, ciddi problem teşkil etmeye başlar. Bu durumun asıl sebebi, Malta sürgünlerinin yargılanmamalarıdır. Çünkü sürgünlerin "Hangi mahkemece, nasıl yargılanacakları henüz kararlaştırılmamıştır ama herhalde Türk mahkemelerince yargılanmayacaklardır. İngiltere, Türk devletinin yargı yetkisini kesinlikle kabul etmemektedir."³⁹ Gücünü sömürge anlayışından alan bu zihniyetin müttefikler arası kurulacak bir divanda sürgünleri yargılama düşüncesi, romana Rauf Bey'in Eşref Bey'e söylediği "Şu yargılanmamız meselesi... Siz bilirsiniz, Eşref Bey. Müttefikler arası bir Adalet Divanından söz ediliyor. Bu mahkeme Malta'da mı?" (s. 151) cümleleri ile yansır. Webb'e göre sürgünler, "Tam bir çibanbaşdır." (s. 184) ve "Ashında mesele sürgünlerin hala yargılanmamalarından kaynaklanıyor." (s. 185) Delil yetersizliği ve Anadolu'daki millî direnişçilerin başarı göstermesi sonucu İtalyanların ve Fransızların mahkemeye katılamayacaklarını bildirmeleri üzerine, Webb ve Rumbold arasında Malta sürgünlerinin yargılanması ile ilgili olarak aralarında geçen aşağıdaki diyalog dikkat çekicidir:

"-Ama nasılsa belgeler sizde. Londra'ya tavsiyede bulunsanız da, bu yılan hikâyesini burada sonuçlandırsak. -Azizim, Rumbold. Denemedik mi? Başsavcılık suç delillerimizi taraflı buldu. Biz araştırmamızda Patrikhane raporlarına dayanmıştık. Onlar da kof çıktı. -Peki, ya Osmanlı arşivleri? -O da didik didik edildi. Fakat ne Ermeni katliamı ne de İngiliz savaş esirlerine kötü davranıldığına dair bir belge bulunmadı. İşte bu safhada Amerika'dan medet umuldu konsolosların savaş sırasında Anadolu'da buldukları düşünülerek soykırımın tespit edilmiş olabileceği varsayıldı -Evet, netice? -Eski İngiliz Yüksek Komiseri masanın çekmecesini açtı. Resmî bir yazıyı Rumbold'a verdi. Okuduklarına inanmamış gibi Rumbold'un gözleri yeniden yazıyı taradı... bir satıra teksif olundu: "Amerikan dışişlerinin elindeki belgelerde hiçbir şekilde Türkler aleyhinde bir delil bulunmadığından.. -Yani Türkler suçsuz mu? -Türkler masum! Mazlum! Bunu kendi kendinize bile itiraf etmeyiniz. Sonra sorarlar "suçsuzlarsa niye salvermiyorlar, neden sürüldüler, niçin hala Malta'da tutuluyorlar?" diye..." (s. 185-186)

³⁸ Atatürk'ün Milli Dış Politikası (1919-1938), Kültür Bakanlığı, Ankara, 1981, s. 123.

³⁹ Bilal N. Şimşir; Malta Sürgünleri, Bilgi Yay., İstanbul 1985, s. 39

Görüldüğü gibi yazar, emperyalist zihniyetin tarihin gerçekliğine müdahale etmek amacıyla girişilen bütün çabaların anlamsızlığını göstermeye çalışır. Kitlelerin yaratıcı tarihsel etkinliğine olan insancılığını, adalet kavramı etrafında savunmasını sürdürür ve bu savunmayı güçlü kılmak adına evrensel adaletsizliği besleyen zihniyetin bakış açısını romana ekler.

TBMM kurulduktan sonra İngilizler, siyasi tavırlarını değiştirip esirlerin karşılıklı olarak serbest bırakılması konusunda Ankara hükümeti ile ilk resmî diyaloga girerler ve Ankara hükümetini Londra Konferansı'na davet ederler. 7 Mart 1921 tarihli toplantıda esirlerin mübadele edilmesi konusu gündeme gelir. İngilizler, serbest bırakılacak ve yargılanmak üzere Malta'da alıkonulacak kişiler olmak üzere hazırlanmış listelerle toplantıya katılırlar. Serbest bırakılacaklara karşılık Ankara hükümetinin elindeki bütün tutuklu subayların serbest bırakılmasını isterler. Savaş sırasında İngiliz esirlerine kötü davrananlarla, Ermeni tehciri ve mezalimi iddiasıyla sorumlu tutulanlar yargılanacaklar listesinde yer almaktadır.⁴⁰ Ankara hükümeti bu öneriyi kabul etmez. Daha sonra birkaç defa yapılan görüşmeler sonucunda Anadolu'daki ve Malta'daki bütün tutukluların serbest bırakılması kararı alınır. Rumbold, karar dosyasını Hamid Bey'e verir. Karar şu şekildedir: "*Majestelerinin Hükümeti Malta'daki bütün Türk tutsaklarının Anadolu'daki İngiliz tutsaklarıyla değiş-tokuş edilmesini kabul etmektedir.*" (s.284) Fakat unutulmamalıdır ki Malta'daki esirlerin kurtarılmasındaki asıl unsur, İngiliz Kraliyet Başsavcılığı'nın Malta dosyası hakkında verdiği takipsizlik kararıdır.⁴¹ Geçerli herhangi bir kanıtın olmaması nedeniyle verilen takipsizlik kararı ile Türklerin Ermenileri katlettikleri yönündeki iddialar hukuki olarak çürütülmüştür.

Romanda 25 Ekim 1921 tarihinde Montenol ve Krizantem gemilerine bindirilen sürgünlerin Malta'dan ayrıldıktan sonra Anadolu'ya gelişleri ve millî mücadeleye destek vermelerine de değinilir. Rauf Bey Nafia Vekili, Fethi Bey de Dâhiliye bakanı olmuş ve Nazmi de Anadolu'daki millî mücadelenin sesi olan Hâkimiyeti Milliye'de çalışmaya başlamıştır.

Sonuç

Dünya kamuoyunu yakından ilgilendiren ve hukuki dayanaktan yoksun, iftiralar üzerine inşa edilen sözde Ermeni soykırımı meselesine dayandırılarak çoğunluğunu İttihatçı subayların oluşturduğu yaklaşık yüz kırk beş Türk büyüğünün Malta'ya sürgüne gönderilmesinin asıl amacı onları yargılamaktır. Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda yenilmesi ve yenilgiden sonra Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalaması, Malta'ya sürülmenin ve yargılamaların hazırlayıcı sebepleridir. Mondros Ateşkes Antlaşması'nı emperyalist bir anlayış doğrultusunda hazırlanmış ve Osmanlı Devleti'nin egemenlik hakkını yok sayan bir anlaşmadır. Ordunun terhis edilmesi, silahların teslim edilmesi, Anadolu'da bir Ermeni devletinin kurulmasına zemin hazırlaması gibi maddelerle dikkat çeken Mondros'un Anadolu'da herhangi bir direniş ile karşılaşmadan yürürlüğe konulma isteği, başta İttihatçılar olmak üzere millî bilinci temsil eden kişilerin İtilaf devletleri tarafından ortadan kaldırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk gereği, İngilizler İstanbul'u işgal ettikten sonra İstanbul hükümeti ile işbirliğine girer. Damat Ferit'in sadrazamlık makamına getirilmesiyle ikinci işbirlikçi dönem başlar. İngilizlerin

⁴⁰ Ersin Müezzinoğlu; "Millî Mücadele Döneminde İttihatçılar Üzerine Bir Değerlendirme", İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 8, 2016, s. 2924-2925.

7 Mart 1921 tarihli Londra Konferansı'nda TBMM hükümetinin Hariciye Vekili Bekir Sami Bey, "Ya hepsi ya da hiçbiri" görüşü üzerinde siyasi kararlılık gösteren Ankara Hükümeti'nin kesin talimatlarının aksine, Anadolu'da tutsak tüm İngiliz esirlerine karşılık, Malta sürgünlerinden 64'ünün salıverilmesini, 54'ünün yargılanmak üzere Malta'da alıkonulmasını kabul etti. Fakat Mustafa Kemal, "Böyle bir mukaveleyi tasvip etmek Türk tebaasının, Türkiye dâhilindeki harekâtı üzerinde ecebî hükümetinin bir nevi hakk-ı kazasını tasdik etmek olurdu" gerekçesiyle onaylamadı. Daha sonra 23 Ekim 1921 tarihinde Hamid Bey başkanlığında yapılan görüşmelerde Malta'daki bütün sürgünlerin serbest bırakılması kararı alındı.

⁴¹ Uluç Gürkan; Malta Yargılaması ve Önemi; Tesam Akademi Dergisi, Ocak 2015, s. 35.

kuklası konumuna indirgenmiş bir siyasi yapı, İngilizlerin isteği doğrultusunda Türk büyüklerinin yakalanması için kara listeler hazırlar. Kara listelerde adı yer alan millî bilincin temsilcileri tutuklanıp Bekirağa Bölüğü'ne gönderilirler. Tutuklular İstanbul'da Ermeni ve itilafçıların kurulduğu mahkemelerde yargılanırlar. Yargulamalar, Osmanlı Devleti resmen işgal edilmediği için yürürlükte olan Osmanlı yasalarının çiğnenmesi, Osmanlı'nın egemenlik hakkını yok saymak anlamına gelir. İngilizlerin sömürgeci zihniyetini yargulamalarda da görmek mümkündür. Özellikle Boğazlayan Kaymakamı Kemal Bey'in idama mahkûm edilmesi Anadolu'da ciddi işgal protestolarına yol açar. Protestolar, Türk büyüklerinin Malta'ya gönderilmeleri konusunda bir dönüm noktası olur. Malta hayatı, Türk büyükleri için sıkıntılı geçer. Çünkü İngilizler sömürgeci bir anlayışla Türk büyüklerine savaş suçlusu muamelesi yaparlar. Savaşın henüz bitmediği düşüncesinde olan İttihat ve Terakki'nin çabaları, Mustafa Kemal önderliğinde başlayan millî mücadelenin başarıya ulaşması ve misilleme amaçlı İngiliz askerlerinin tutuklanması gibi gelişmeler, Malta'daki Türk esirlerin kurtarılması sürecini olumlu yönde etkiler. Ankara'da kurulan yeni hükümet ile İngilizler arasında gerçekleşen Londra Konferansı'nda esir değişimi ile ilgili müzakereler ve İngiliz Kraliyet Başsavcılığı tarafından Malta dosyası hakkında verilen takipsizlik kararı, Türk büyüklerinin kurtarılmasını sağlamıştır. Özellikle takipsizlik kararı, Türklerin Ermenileri katletmediklerine dair gerçeği hukuki olarak ispatlaması açısından önemlidir.

Edebiyat da tarih gibi insanları ilgilendiren olaylarla ilgilenmekten hareketle Malta Sürgünleri olayını tarihsel gerçeklikle çatışmayacak bir şekilde kurmaca bir dünyaya taşır. Yazar, tarihi belgelere müracaat ederek kurmaca gerçeklik ile tarihî gerçeklik arasında denge kurmaya çalışır. Sürgünün insani boyutları üzerinde yoğunlaşarak emperyalist zihniyetin Türklere isnat edilen Ermeni Soykırımı gibi iftiraları estetik düzlemde ifade eder. Çalışmaya konu edilen Sürgündeki Sevda isimli roman, Türklerin Ermenilere soykırım yapmadıkları gerçeğini tarihi belgelerle ilişkilendirmesi ve dünya kamuoyunu ilgilendiren Ermeni meselesi konusunda Türklerin haklılığını göstermesi açısından dikkat çekmektedir.

Kaynakça

- Akandere, O. (2009). "Damat Ferit Paşa'nın IV. hükümeti döneminde Kuvâ-yı Milliye ileri gelenleri hakkında verilen idam kararları", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Ankara.
- Akyıldız, A. (2002) "Meclis-i Meb'ûsan", *İslam Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C. 28.
- Anthony D. S. (2002). *Ulusların etnik kökenleri*, (Çev: Sonay Bayramoğlu-Hülya Kendir), Ankara: Dost Kitabevi.
- Assmann, J. (2018) *Kültürel Bellek*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bıyıkhoğlu, T. (1959) *Atatürk Anadolu'da, (1919-1921)*, Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Criss, N. B., (2008) *İstanbul İşgal Altında*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çetin, İ. (2013) "Milli Mücadele Döneminde İngiliz Yüksek Komiserliği'nin Kuruluşu ve Faaliyetleri", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Erciyes Ün. Sosyal Bilimler Ens., Kayseri.
- Danışman, H. B. (1980) *Artçı Diplomat- Son Osmanlı Hariciye Nazırlarından Mustafa Reşit Paşa*, İstanbul: Arba Yayınları.
- Gürkan, U. (2015) "Malta Yargılaması ve Önemi", *Tesam Akademi Dergisi*, Ocak.
- Kültür Bakanlığı. (1981) *Atatürk'ün Milli Dış Politikası (1919-1938)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öke, M. K. (1993) *Sürgündeki Sevda*, İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Özdemir, A. (1990) "Savaş Esirlerinin Milli Mücadeledeki Yeri", *Atatürk Yolu Dergisi*, Cilt 2.

Semiz, Y. (2014). “İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Türkçülük Politikası”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, C. 35.

Şimşir, B. N. (1985) *Malta Sürgünleri*, İstanbul: Bilgi Yay.

Yıldız, A. (2001) *Ne Mutlu Türküm Diyebilene Türk: Ulusal Kimliğinin Etno Seküler Sınırları (1919-1938)*, İstanbul: İletişim Yayınları.

26. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında ikilemeler

Mehmet YASTI¹

Ayşe TURSUN²

APA: Yastı, M. & Tursun, A. (2022). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarında ikilemeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 388-402. DOI: 10.29000/rumelide.1164986.

Öz

20. yüzyıl Türk edebiyatının önde gelen romancılarından biri Hüseyin Rahmi Gürpınar'dır. Eserlerinde İstanbul ve çevresinin renkli ve hareketli yaşam şekillerini, âdetlerini, hurafe ve batıl inançlarını hayal gücünün zenginliği ile akıcı bir dille ortaya koymuştur. Eserlerinin birçoğu kendi gözlemlerine ve hayat tecrübelerine dayanır. Yaşadığı dönemde Türk toplumunu yakından ilgilendiren hemen hemen bütün sosyal, psikolojik, siyasi ve ekonomik konuları hayal dünyasını, hayat tecrübesini de katarak yer yer abartarak yansıtmıştır. İyi bir gözlemci olan yazar, eserlerinde yaşadığı dönemin dilini, ağız özelliklerini de dikkate alarak yansıtmıştır. Gürpınar'ın eserleri bugüne kadar birçok yayınevi tarafından günümüz Türkçesine sadeleştirilerek yayımlanmıştır. Bu çalışmada Gürpınar'ın orijinal dilinden Latin harflerine aktarılan *Hayattan Sahifeler*, *Şeytan İşi*, *Kadınlar Vaizi*, *İffet*, *Şık*, *Gulyabani*, *Mezarından Kalkan Şehit* adlı eserlerinde geçen ve Türkçenin söz diziminde ilk yazılı metinlerinden beri bir anlatım yolu olarak başvurulan ikilemeler tespit edilmiştir. Bu dil birimleri anlamları bakımından özelliklerine göre aynı kelimenin tekrarıyla oluşanlar, eş ya da yakın anlamlı kelimelerin tekrarıyla oluşanlar, zıt anlamlı kelimelerden oluşanlar, yansıma kelimelerin tekrarıyla oluşanlar, biri anlamlı biri anlamsız kelimenin tekrarıyla oluşanlar, sayıların tekrarıyla oluşanlar ve ilaveli (pekiştirmeli) kelimelerden oluşanlar olmak üzere yedi alt başlıkta incelenmiştir. Böylelikle, Gürpınar'ın dil ve üslup olarak ikilemeleri, söz konusu eserlerde nasıl kullandığı sayısal verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hüseyin Rahmi Gürpınar, söz varlığı, ikilemeler

Reduplications in Hüseyin Rahmi Gürpınar's novels

Abstract

One of the leading novelists of 20th century Turkish literature is Hüseyin Rahmi Gürpınar. In his works, he revealed the colorful and active lifestyles, customs, superstitions and superstitions of Istanbul and its surroundings, with the richness of his imagination, in a fluent language. Most of his works are based on his own observations and life experiences. In his lifetime, he reflected almost all social, psychological, political and economic issues that were closely related to Turkish society by adding his imagination and life experience, sometimes exaggerating. The author, who is a good observer, reflected the language of the period he lived in in his works, taking into account the dialect characteristics. Gürpınar's works have been simplified to today's Turkish by many publishing houses. In this study, the reduplications in the works of Gulpınar, which were translated from the original

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBBF Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Isparta, Türkiye), mehmetyasti42@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6339-6872 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164986]

² Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Isparta, Türkiye), aysetursun13@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8838-9676

language to Latin letters, such as *Hayattan Sahifeler*, *Şeytan İşi*, *Kadınlar Vaizi*, *İffet*, *Şık*, *Gulyabani*, *Mezarından Kalkan Şehit* and which have been used as a way of expression in the Turkish syntax since the first written texts have been identified. These language units are formed by repetition of the same word, those formed by the repetition of synonyms or similar words, those formed by the repetition of word with antonyms, those formed by the repetition of one meaningful and one meaningless word, those formed by the repetition of two meaningless words, and those formed by the repetition of numbers. It has been examined under eight sub-titles, including those consisting of words (with reinforcement). Thus, it has been tried to reveal how Gürpınar used her reduplications as language and style in the works in question with numerical data.

Keywords: Hüseyin Rahmi Gürpınar, vocabulary, reduplications

Giriş

Türkçe Sözlük'te “Anlamı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması” şeklinde tanımlanan (TS, 1998: 1060) ve Türkçenin söz diziminde ilk yazılı metinlerden beri görülen ve bir anlatım biçimi olarak başvurulan ikilemeler araştırmacılar tarafından çeşitli adlarla karşılanmıştır. *Tekrarlar* (Tuna, 1948; Ergin, 2001); *ikiz kelime* (Eren, 1949); *çift sözler* (Tietze, 1966); *yineleme öğeleri* (Karaağaç, 2009); *hendadyoin* (Çağatay, 1978); *ikileme* (Hatipoğlu, 1981; Yüce, 1998; Vardar, 2002; Sev, 2004; Erdem, 2005; Korkmaz, 2010); *tekrar grubu* (Aktan, 2016; Özkan, 2016); *tekrar grupları* (Karahana, 1999; Eker, 2003; Özkan, 2019); *ikizleme* (Bilgegil, 1982; Ağakay, 1954); *koşma takımları* (Banguoğlu, 1974); *sıralamalar* (Grönbech, 2002).

Gerek konuşma dilinde gerekse yazılı metinlerde anlatımı güçlendirmek, zenginleştirmek ve pekiştirmek için kullanılan ikilemeler, Türkçenin ilk metinlerinden itibaren önemli bir söz dizimi, söz varlığı ve anlatım biçimi unsuru olarak dikkati çekmektedir. İkilemelerde fonetik benzerlik, morfolojik paralellik gibi hususlar kadar anlamsal olarak eşlik, yakınlık veya zıtlık bakımından birbirine çağrışım yapan kelimelerin tekrarı da ikilemelerin teşekkülünde önemli yer tutar.

İkilemeler çeşitli anlam biçimleriyle, Köktürk metinlerinden itibaren görülmektedir: *altun kümüş* “altın ve gümüş”, *arķış tirkiş* “kervan kafile”, *at kü* “ad ve ün”, *bāg bodun* “boylar ve kabileler”, *bāglār bodun* “beyler ve halk”, *āb bark* “ev bark”, *kız koduz* “kızlar ve kadınlar”, *kūñ kul* “cariye ve erkek köle”, *kurt koñuz* “börtü böcek”, *yabız yablaķ* “sefil ve perişan”, *yok çıga* “yok yoksul”, *yurtda yolta* “dağda bayırda”, *ölü yitü* “öle yite”, *yir sub* “yer ve su”, *ıda taşda* “ormanda ve kayalıklarda”, *tünlü künlü* “gececi gündüzlü”, *eçüm apam* “atalarım ve dedelerim”, *yarıkınta yalmasınta* “zırhında kaftanında”, *tebliğ kürlüğ* “hilekar ve sahtekar”, *için taşın* “içini dışını” vb. (Tekin 2003:194, 1995:16).

Tarihi Türk lehçeleri içinde en fazla ikileme Uygur Türkçesi metinlerinde görülmektedir. Bu dönem metinlerinde ikilemeler aynı zamanda Türkçeye girmeye başlayan yabancı kelimelerin öğretim metodu olarak da kullanılmıştır: *aç emgek* “eziyet, sıkıntı, açlık sıkıntısı”, *adınçı muñadınçığ* “şaşılası, hayranlık uyandırıcı”, *beg yutuz* “karı koca”, *berke kağal* “kırbaç kamçı”, *çöpik bulğanyuk* “iğrenç kötü”, *ıgsız toğasız* “hastalaksız”, *muñ emgek* “ıstırap sıkıntı”, *nom şasın* “öğretici şeriat”, *törüsüz tokusuz* “ahlaksız çirkin”, *uçsuz kıdığsız* “uçsuz kıyısız”, *uvşak tavşak* “fısıltı mırıltı”, *yadığlığ tölteğlig* “yayılı döşeli”, *huaglığ çeçeklig* “çiçekli”, *ıdtur- yoğadtur-* “ortadan kaldırmak uzaklaştırmak” vb. (Şen, 2002).

İslami dönem Türk edebiyatının ilk ürünlerinin verildiği Karahanlı Türkçesi metinlerinde söz dizimi unsuru olarak önemli ölçüde ikileme bulmak mümkündür: Kutadgu Bilig'te: *acığ süciğ* "acı tatlı", *adaş koldaş* "erdeş, arkadaş, eş-dost", *bilge büğü* "bilgin, bilge, akıllı", *canlığ tirig* "diri canlı", *çav kün* "ün, şan, şöret", *egri köni* "eğri doğru", *er at sü* "asker ordu", *iş ködüğ* "iş güc", *öd kün* "vakit zaman", *sevinç kağğu* "sevinç keder", *tuman toz* "toz duman" vb. (Kargı, 1997: 19-40 & Kargı, 1998: 235-260). Divânı Lugâti't-Türk'te (DLT): *aķru aķru* "yavaş yavaş", *ayluk ayluk* "öyle öyle", *buldur buldur* "güldür güldür", *zap zap* "çabuk çabuk", *tama tama* "damlaya damlaya", *bodhluğ snlığ* "boyulu boslu", *çar çur* "abur cubur (hapur hupur)", *çawar çuwar* "ateş yakmaya, tutuşturmaya yarayan şeyler", *çek çük* "ıvır zıvır", *çeñli meñli* "bir çocuk oyunu; salıncak" vb. (Aktan, 2010: 1-12). Divan-ı Hikmet'te: *yığlay yığlay*, *keçe kündüz*, *erte ahşam*, *içim dışım*, *yürek bağrım*, *yüz közleri*, *men men*, *māl mülkini*, *uluğ uluğ* vb. (Güner, 2007).

Kaşgarlı Mahmut, DLT'de Oğuzların kelimeleri ikilemeli olarak kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: "*Bilinmelidir ki Oğuzların dili incedir, Türklerin birisi asıl ve kök, öbürü takıntı olmak üzere çift olarak kullandıkları her bir ismin ve fiilin Oğuzlar takıntı olanını kullanırlar. Halbûki öbür Türkler, bunu tek olarak söylemezler. Söz gelimi, Türkler bir şeyi kattıkları zaman kattı kardı, derler. Burada kök olan kattı'dır. Kardı kelimesi takıntıdır. Oğuzlar bir şeyi bir şeyle karıştırdıkları zaman kardı deyip asıl olanı bırakırlar. Yine böyle Türkler edhgü yawlak derler, iyi kötü demektir. Edhgü = iyi, yawlak = yawuz, kötü, anlamındadır. Bu ikisini birlikte kullanırlar. Tek olarak birisini kullanmazlar. Oğuzlar ise bunları tek, yalnız olarak tanırlar*" (Atalay, 1998: 432).

Harezmi Türkçesi metinlerinde: *saçım sakalım* "saç sakal", *arığsız sasığ* "kirli, pis", *oyun kültgü* "oyun eğlence", *yığı çoğı* "ağlayıp, inlemek", *aķru aķru* "yavaş, yavaş", *arığ sılığ* "temiz, pak", *öñlü soñlu bol* "sonuçlanmak", *kap kayaş* "hısım akraba", *küçlüğ erklig* "güçlü kuvvetli", *tawar yıldı* "hayvan sürüsü", *yawuz yaxşı* "kötü, iyi", *amul tüzün* "rahat, sakin", *boş eyesiz* "başı boş, sahipsiz" vb. (Toprak, 2005: 277-292).

Memluk Kıpçak Türkçesi metinlerinde: *alğan satğan* "alan satan", *almak satmak* "almak satmak", *artuğ* "artık eksik", *ata ana* "ata baba", *eygü yaman* "iyi kötü", *kiçe küntüz* "gece gündüz", *kirgende çıkğanda* "girdiğinde çıktığında", *artuğ* "artık eksik", *ulluğa kiçige* "büyüğe küçüğe", *yağşı yaman* "iyi kötü", *ykıla tura* "düşe kalka", *yir kök* "yer gök", *alas bulaş* "alaca bulaca", *altun kümiş* "altın gümüş", *ayağ çanak* "kapkacak" vb. (Güngör, 2018). Ermeni Kıpçak Türkçesi metinlerinde *esli ağıllı* "bilge ve akıllı, akıllı uslu", *barlı tirlikli* "refah, zengin, müreffeh", *eski müskü* "eski püskü, eskimiş şeyler", *yağşı yaman* "iyi kötü", *erte keçe* "sabahtan akşama", *barı yoğu* "tüm mevcut, nakit", *töräsiz nesiz* "yargısız nesiz" vb. (Şenyüz, 2007: 56-67).

Çağatay Türkçesi metinlerinde: *miñ miñ* "ben ben", *ķara ķara* "kara kara", *yığlay yığlay* "ağlaya ağlaya", *zerre zerre* "zerre zerre", *pergend pergend* "parça parça", *köz yumup açkunça* "göz yumup açmaya", *kiçe kündüz* "gece gündüz", *kil kil* "gel gel", *ikki ikki* "iki iki", *yok yok* "yok yok" vb. (Soydan, 2017: 319-332).

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde: *ekin tarı* "buğday", *korku kayu* "üzüntü, endişe, tasa", *kök sımak* "temel, esas", *aluğlı ağırlı* "hastalıklı", *yir yurt* "vatan, memleket", *ħalk ħamu* "herkes", *uruş tokuş* "savaş, mücadele" vb. (Tunca, 2011).

Bu çalışmada Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli romancılarından biri olan Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın günümüz Türkçesine aktarılmadan orijinal dilinden Latin harflerine aktarılan *Hayattan*

Sahifeler, Şeytan İşi, Kadınlar Vaizi, İffet, Şık, Gulyabani, Mezarından Kalkan Şehit adlı eserlerinde geçen ikilemeler incelenmiştir.

Hüseyin Rahmi Gürpınar, 1864 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Gürpınar; yazarlığa öykü ile başlamış roman, tiyatro ve makale gibi pek çok edebi türde eser vermiştir. Ancak en çok eser verdiği ve kendisine şöhret kazandıran tür romandır. Eserlerinde İstanbul ve çevresinin renkli ve hareketli yaşam şekillerini, âdetlerini, batıl inançlarını kendine has bir üslupla anlatmıştır. İyi bir gözlemci olan yazar, canlandırdığı roman karakterlerini yaşadığı çevrenin ağız özelliklerini dikkate alarak yansıtmıştır. Gerçekçilik ve akılcılık anlayışı, onun sanatının asıl temelini oluşturmaktadır. Buna eserlerinde yeri geldikçe okuyucunun dikkatini çeker: *Ey kâr'i! Şık'ın bu cehaletini bu belâhetini romancının hayalhanesinde vücut bulmuş bir mübalağa olarak telakki etmeyiniz. Ben bu satırları sırf hayalimden yazmıyorum. Modelim, görüp işittiğim hakikatlerdir. Bu hakikatlere tesadüfimde ben de şüpheliyim. Fakat mihekke vurdum. Doğru buldum. Hayal ne kadar hayal olsa yine az çok hakikatten doğar. Hakikati hayalden hayali hakikatten tefrik hassa-i mümeyyizesinin iktisabı pek çok hıred endişâne tecârîbe tevakkuf eder...* (Yastı, 2016:90).

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Eserlerinde Tespit Edilen İkilemeler

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın orijinal dilinden Latin harflerine aktarılan *Hayattan Sahifeler, Şeytan İşi, Kadınlar Vaizi, İffet, Şık, Gulyabani, Mezarından Kalkan Şehit* adlı eserlerinde geçen ikilemeler anlamları bakımından;

1. Aynı kelimenin tekrarıyla oluşanlar
2. Eş ya da yakın anlamlı kelimelerin tekrarıyla oluşanlar
3. Zıt anlamlı kelimelerden oluşanlar
4. Yansıma kelimelerin tekrarıyla oluşanlar
5. Biri anlamlı biri anlamsız kelimenin tekrarıyla oluşanlar
6. Sayıların tekrarıyla oluşanlar
7. İlaveli (pekiştirmeli) kelimelerle oluşanlar

olmak üzere yedi alt başlıkta incelenmiş, toplamda 686'sı birbirinden farklı olmak üzere 1396 ikileme tespit edilmiştir.

1. Aynı kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

1.1. Fiil çekim ekleri ile kurulan ikilemeler

1.1.1. Her iki ögesi de -A zarf-fiil eki alanlar

aça aç a (1), ağlata ağlata (1), ağlaya ağlaya (5), baka baka (2), bağıra bağıra (6), bayılta bayılta (1), boğa boğa (1), boğula boğula (1), bile bile (1), bura bura (1), büyülte büyülte (1), çalkalaya çalkalaya (1), çarpıla çarpıla (1), çekile çekile (1), çevire çevire (2), çığıra çığıra (1), çırpına çırpına (5), çiğnene çiğnene (1), çiğneye çiğneye (1), çıka çıka (1), debelleşe debelleşe (1), dinleye dinleye (1), dolaşa dolaşa

(1), dolaştırı dolaştırı (1), doya doya (2), döndüre döndüre (1), döne döne (1), döve döve (1), düşünce düşünce (2), ede ede (3), edile edile (1), ferahlaya ferahlaya (1), fitleye fitleye (1) gerine gerine (1), gide gide (5), gömüle gömüle (1), göre göre (1), güle güle (1), güreşe güreşe (1), havlaya havlaya (1), haykırı haykırı (1), hıçkırı hıçkırı (1), homurdana homurdana (2), hoplaya hoplaya (1), ıslata ıslata (1), içire içire (1), inleye inleye (1), incele incele (1), incelte incelte (3), kabara kabara (1), kabarta kabarta (1), karşı karşı (1), kaşıya kaşıya (1), kesile kesile (1), koklaya koklaya (2), korka korka (3), konuşa konuşa (1), kopara kopara (1), koşa koşa (3), köpüre köpüre (1), okşaya okşaya (3), oluna oluna (1), otura otura (1), ovuşa ovuşa (1), öpe öpe (1), parlama parlama (1), sallana sallana (3), sallama sallama (1), sarsıla sarsıla (1), sayı sayı (1), sayıklaya sayıklaya (1), seke seke (1), sendeleye sendeleye (1), serpe serpe (1), seyreye seyreye (1), sızlaya sızlaya (1), sıvaya sıvaya (1), sile sile (2), soluya soluya (1), söylene söylene (2), sürte sürte (1), sürüne sürüne (2), sürüye sürüye (2), süze süze (2), titreye titreye (6), tıkana tıkana (2), topallaya topallaya (1), tuta tuta (1), tutuna tutuna (1), uça uça (1), uğraşa uğraşa (1), uzata uzata (1), üfleye üfleye (1), yalana yalana (1), yana yana (2), yırtıla yırtıla (1), yutkuna yutkuna (1), yürüye yürüye (1).

1.1.2. Her iki ögesi de-(X)p zarf-fiil eki alanlar

ağlayıp ağlayıp (1), bakınıp bakınıp (1), bakıp bakıp (2), bayılıp bayılıp (1), sıçrayıp sıçrayıp (1), yayıp yayıp (1), dolup dolup (1), durup durup (2), düşüp düşüp (1).

1.1.3. İki ögesi de kip eki alanlar

bilse bilse (1).

1.2. İsim kök ve gövdeleri kurulan ikilemeler

acele acele (1), acı acı (6), ağır ağır (9), akın akın (1), aheste aheste (5), alık alık (1), arsız arsız (2), asım asım (1), avuç avuç (1), ayrı ayrı (12), azar azar (1), başka başka (1), baygın baygın (3), bingül bingül (1), böyle böyle (1), boğuk boğuk (2), bol bol (2), boy boy (1), bucak bucak (2), buram buram (1), burma burma (1), bütün bütün (23), cilveli cilveli (1), çirkin çirkin (1), çatal çatal (1), çiğ çiğ (2), dalga dalga (3), dalgın dalgın (1), damla damla (3), demet demet (1), derece derece (10), derin derin (11), dik dik (4), diken diken (1), dikkatli dikkatli (1), diri diri (2), doğru doğru (1), dökümlü dökümlü (1), ekşili ekşili (1), endişeli endişeli (1), ezim ezim (1), fena fena (1), fevç fevç (1), garip garip (1), geniş geniş (1), gevrek gevrek (1), gıdı gıdı (1), gizli gizli (1), güzel güzel (1), hafif hafif (9), hâlsiz hâlsiz (2), hazin hazin (7), hele hele (1), hemen hemen (5), hevenk hevenk (1), hızlı hızlı (3), hop hop (2), ince ince (5), iri iri (4), kapı kapı (1), karşı karşı (5), kat kat (4), kesik kesik (3), keskin keskin (1), kısık kısık (1), kırba kırba (1), kırım kırım (1), kısa kısa (2), kolay kolay (1), koyu koyu (1), küçük küçük (1), küme küme (2), kürek kürek (1), lime lime (1), lüle lüle (1), mahzun mahzun (2), manalı manalı (3), mavi mavi (1), melül melül (4), menzil menzil (1), mini mini (9), nazlı nazlı (1), nöbet nöbet (1), nev' nev' (1), par par (1), parça parça (3), parıl parıl (2), pırıl pırıl (2), renk renk (1), sağanak sağanak (1), salkım salkım (1), sapır sapır (2), sarsak sarsak (1), sarı sarı (1), serbest serbest (1), sık sık (2), sinirli sinirli (1), soğuk soğuk (1), sokak sokak (1), şaşkın şaşkın (4), şiddetli şiddetli (1), tane tane (3), taraf taraf (1), tatlı tatlı (2), tekerlek tekerlek (1), tekrar tekrar (1), tel tel (1), tıklım tıklım (3), tiril tiril (5), trink trink (1), telaşlı telaşlı (1), tuhaf tuhaf (2), türlü türlü (4), ufak ufak (2), uslu uslu (1), uzun uzun (8), vakit vakit (3), vırank vırank (1), yanık yanık (3), yavaş yavaş (20), yegân yegân (1), yeşil yeşil (1), yığın yığın (2), yudum yudum (1), yumuk yumuk (1), yumul yumul (1), yuvar yuvar (1), zıp zıp (1).

1.2.1. İkinci ögesi yönelme hâli eki alanlar

alt alta (1), avaz avaza (2), avuç avuca (1), baş başa (4), boğaz boğaza (3), burun buruna (1), göğüs göğüse (1), göz göze (7), gırtlak gırtlığa (1), karşı karşıya (1), kol kola (3), koyun koyuna (2), kucak kucağa (2), kuru kuruya (1), nefes nefese (1), saç saça (1), soluk soluğa (2), sıkı sıkıya (3), uzun uzadıya (7), üst üste (2), yan yana (3), yarı yarıya (1), yüz yüze (2).

1.2.2. İki ögesi de yönelme hâli eki alanlar

tersine tersine (1).

1.2.3. İki ögesi de iyelik + vasıta hâli eki alanlar

için için (4).

1.2.4. İki ögesi de eşitlik hâli eki alanlar

sıkça sıkça (2).

1.2.5. İki ögesi de çokluk eki alanlar

neler neler (1).

1.2.6. İkinci ögesi iyelik + yönelme hâli eki alanlar

Kendi kendime (5), kendi kendine (18).

1.2.7. İkinci ögesi iyelik + belirtme hâli eki alanlar

kendi kendimi (1), kendi kendini (1).

1.2.8. İkinci ögesi iyelik+ ayrılma hâli eki alanlar

kendi kendimden (1).

1.2.9. Birinci öge ilgi hâli, ikinci ögesi iyelik eki alanlar

fenanın fenası (1), haylazın haylazı (1).

1.2.10. Birinci öge iyelik, ikinci ögesi iyelik + yönelme hâli eki alanlar

avurdu avurduna (1), boşu boşuna (1), gözü gözüme (1), günü gününe (2), saati saatine (1), tamamı tamamına (1).

2. Eş ya da Yakın Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

2.1. Fiil Çekim Ekleri ile Yapılan İkilemeler

2.1.1. Her iki ögesi de–A zarf-fiil eki alanlar

bağıra çağıra (1), ezile büzüle (2), döne dolaşa (3), oynaya sıçraya (1), tekerlene yuvarlana (1), tıka basa (2), yana yakıla (1).

2.1.2. Her iki ögesi de-(X)p zarf-fiil eki alanlar

ekip biçip (1), evirip çevirip (1), okuyup üfleyip (1).

2.1.3. Birinci Ögesi-(X)p zarf-fiil İkinci Ögesi -ArAk zarf-fiil Eki Alanlar

bıkıp küserek (1), çeyizleyip çemenleyerek (1), dallanıp budaklanarak (1), dallandırıp budaklandırarak (1), evirip çevirerek (1), sararıp solarak (1), soyunup dökünerek (1), sövüp sayarak (1).

2.1.4. Birinci ögesi -(X)p zarf-fiil eki ikinci ögesi -DİkÇA zarf-fiil eki alanlar

dönüp dolaştıkça (1).

2.1.5. Birinci ögesi -(X)p zarf-fiil eki, ikinci ögesi -An sıfat-fiil eki alanlar

arayıp soran (1), çekip çeviren (1), gelip geçen (3), gelip geçenlerden (1), yenilip içilen (1).

2.1.6. Birinci ögesi -(X)p zarf-fiil eki + ikinci ögesi -Dİk sıfat-fiil eki alanlar

çizip biçtikleri (1), öpüp kokladıktan (1).

2.1.7. Birinci ögesi -(X)p zarf-fiil eki, ikinci ögesi -AcAk sıfat-fiil eki alanlar

derleyip toplayacağımızı (1).

2.1.8. Birinci ögesi -(X)p zarf-fiil eki, ikinci ögesi -mİş sıfat-fiil eki alanlar

silinip süpürülmemiş (1).

2.1.9. Birinci ögesi -(X)p zarf-fiil eki, ikinci ögesi -mA / -mAk eki alanlar

bağırıp çağırma (1), bağırıp çağırmasını (1), bağırıp çağırarak (1), evirip çevirmek (1), kararıp katılaştıkça (1), okuyup yazma (1), oynaşıp koşuşmak (1), üzülüp büzülmek (1), yatıp yuvarlanmak (1).

2.1.10. Birinci Ögesi -(X)p zarf-fiil eki + ikinci ögesi kip eki alanlar

eviririp çeviririm (1), görüp gözetmeler (1), silinip süpürülmez (1), üfleyip püfledi (1).

2.1.11. İki Ögesi de -An sıfat-fiil eki alanlar

olanı biteni (1).

2.1.12. İki Ögesi Kip Eki Alanlar

bıktık usandık (1), derlendi toplandı (1), döner dolaşır (1), evir çevir (3), eziliyor büzülüyor (1), kırar geçirir (1), yemez içmez (1), yemezler içmezler (1), yemiyor içmiyor (1).

2.2. İsim kök ve gövdelerinden kurulan ikilemeler

açık saçık (3), ağır aksak (1), ak pak (1), akıllı fikirli (2), akıllı uslu (1), akım kakım (1), alan talan (2), allak bullak (1), allı güllü (1), allı morlu (1), allı pullu (1), allı yeşilli (1), ara sıra (9), asılsız fasılsız (1), aslı fash (2), ayan beyan (5), bahçe bostan (1), belli başlı (1), besteli güfteli (1), bet beniz (1), bet bereket (3), çalı çırpı (1), çer çöp (1), çoluk çocuk (4), davul zurna (2), delik deşik (4), dere tepe (2), düğün dernek (1), eğri büğrü (3), eş dost (1), ev bark (2), falan filan (1), giyimli kuşamlı (1), gizli kapaklı (1), hadsiz hesapsız (1), hâl hatır (1), hay huy (1), hile hurda (1), in cin (2), ipsiz sapsız (1), işsiz güçsüz (1), kapı baca (1), kargacık burgacık (1), kaşlı gözülü (1), kavga kıyamet (1), kırık dökük (3), kedi köpek (2), kelli felli (1), kelek külek (1), kerli ferli (1), kurt kuş (1), kuytu bucak (1), kilit kürek (1), kan ter (1), kanlı bıçaklı (1), kazasız belasız (1), saç sakal (3), saçma sapan (3), sağ salim (1), saldır soldur (1), ses seda (2), set sepet (1), sıkı fıkı (1), sorgu sual (2), şöyle böyle (4), nakış dikiş (1), taşlı tümsekli (1), ufak tefek (10), uslu akıllı (1), üst baş (1), yalan dolan (1), yalan yanlış (1), yamrı yumru (1), yüz göz (3).

2.1.1. İki ögesi de ilgi hâli eki alanlar

şunun bunun (1).

2.1.2. İki ögesi de belirtme hâli eki alanlar

tası tarağı (1).

2.1.3. İki ögesi de yönelme hâli eki alanlar

çoluğa çocuğa (2), güneşe yağmura (1), kediye köpeğe (1), ona buna (6), oraya buraya (10), öteye beriye (1).

2.1.4. İki ögesi de çokluk +yönelme hâli eki alanlar

dağlara kayalara (1), dağlara tepelere (1).

2.1.5. İki ögesi de bulunma hâli eki alanlar

orada burada (5), parada pulda (1).

2.1.6. Her iki ögesi de vasıta hâli eki alanlar

namazla niyazla (1).

2.1.7. İki ögesi de ayrılma hâli eki alanlar

çerden çöpten (1), derelerden tepelerden (3), oradan buradan (1), öteden beriden (1), yamrılığundan yumruluğundan (1).

2.1.8. İkinci ögesi ayrılma hâli eki alanlar

köşe bucaktan (1).

2.1.9. İkinci ögesi yönelme hâli eki alanlar

köşe bucağa (1).

2.1.10. İki ögesi de belirtme hâli eki alanlar

olanı biteni (1), onu bunu (1), seni beni (1).

2.1.11. Birinci ögesi vasıta hâli eki alanlar

tuzulan buz (1).

2.1.12. İkinci ögesi çokluk eki alanlar

kan terler (2).

2.1.13. İki ögesi de iyelik hâli eki alanlar

ağzı burnu (1), ardı arası (2), bağı bahçeyi (1), beti benzi (3), betim benzim (1), boyun posun (1), butları kışları (1), çoluğu çocuğu (2), elim ayağım (2), eşi menendi (1), eşim dostum (1), farzı sünneti (1), gönlüm gözüm (1), günahı sevabı (1), hısımlı akrabası (1), içim bağrım (1), kılığı kıyafeti (2), oramız buramız (1), ucu bucağı (2), üstü başı (1), üstünüz başımız (1), yüzü gözü (3).

2.1.14. İkinci ögesi iyelik eki alanlar

davul zurnası (1).

2.1.15. İki ögesi de iyelik+ ilgi hâli eki alanlar

konunun komşunun (1), mahmın mülkümün (1).

2.1.16. İki ögesi de iyelik+ belirtme hâli eki alanlar

ağzını burnunu (1), aklını fikrini (1), aldıklarını bulduklarını (1), elimizdekini avucumuzdakini (1), girintisini çıkıntısını (1), huyunu hulkunu (1), işini gücünü (1), kılığını kıyafetini (1), konuyu komşuyu (1), orasını burasını (1), saçını başını (1), suyunu selini (1), tüyünü tüsünü (1).

2.1.17. İki ögesi de iyelik+ yönelme hâli eki alanlar

betine benzine (1), elime belime (1), ırzına namusuna (1), karına kızına (1), kaşına gözüne (1), üstüne başına (1), yüzüme gözüme (1).

2.1.18. İki ögesi de iyelik+ bulunma hâli eki alanlar

elinde avucunda (1), elimizde avucumuzda (1).

2.1.19. İki ögesi de iyelik+ vasıta hâli eki alanlar

boyuyla posuyla (1).

3. Zıt Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

3.1. Fiil Çekim Ekleri ile Yapılan İkilemeler

3.1.1. Her iki ögesi de -A zarf-fiil eki alanlar

ine çıka (1).

3.1.2. Birinci ögesi-(X)p ikinci ögesi -ArAk zarf-fiil eki alanlar

dalıp çıkararak (1), düşüp kalkarak (1).

3.1.3. Birinci ögesi -(X)p eki + ikinci ögesi -An sıfat-fiil eki alanlar

gelip giden (1), gidip gitmeyen (1).

3.1.4. Birinci ögesi -(X)p eki + ikinci ögesi -Dİk sıfat-fiil eki alanlar

atıp tuttuğuna (1), bulunup bulunmadığı (1), dönüp dönmediğini (1), olup bittikten (1), olup olmadığı (1), soyunup giyindikleri (1).

3.1.5. Birinci ögesi -(X)p eki, ikinci ögesi -mA/-mAk eki alanlar

atıp tutması (1), biçip dikmek (1), gelip gitmeye (1), girip çıkmak (1), inip çıkmak (1).

3.1.6. Birinci Ögesi -(X)p eki + ikinci ögesi kip eki alanlar

biçip diker (1).

3.1.7. Birinci Ögesi -(X)r + ikinci ögesi -mAz sıfat-fiil eki alanlar

açılır açılmaz (1), alır almaz (1), atar atmaz (2), bilir bilmez (1), bitirir bitirmez (1), bitmez tükenmez (2), çarpar çarpmaz (1), çıkar çıkmaz (1), doğar doğmaz (1), duyar duymaz (1), düşer düşmez (1), geçer geçmez (3), gelir gelmez (5), gider gitmez (1), girer girmez (2), görür görmez (2), görünür görünmez (1), işidir işitmez (1), işitir işitmez (1), kalkar kalkmaz (1), kımıldar kımıldamaz (1), tutar tutmaz (1), uyanır uyanmaz (1), yumar yummaz (1).

3.1.8. İki ögesi de -An sıfat-fiil eki alanlar

gelen giden (1), gelen geçen (1).

3.1.9. İsim-fiil Ekleriyle Kurulanlar

geliş gidiş (1).

3.1.10. İki Ögesi Kip Eki Alanlar

bayılmış ayılmış (1), inanalım inanmayalım (1), tanıyalım tanımayalım (1).

3.2. İsim kök ve gövdeleriyle kurulan ikilemeler

açıklı koyulu (1), acı tath (2), akşam sabah (3), aşağı yukarı (5), alt üst (2), az çok (1), büyük küçük (1), er geç (1), erkekli dişili (2), erkeklik dişilik (1), ezelî ebedî (1), gece gündüz (3), ileri geri (konuş-) (1), inceli kalınlı (7), irili ufaklı (6), kadın erkek (1), kalınlı inceli (1), karalı beyazlı (1), küçük büyük (1), pahalı ucuz (1), sabah akşam (1), yaz kış (1). Bazı ikilemelerde zıtlık +li/+siz yapım ekleri ile sağlanmıştı: *belli belirsiz (1), hisli hissiz (1), manalı manasız (1).*

3.2.1. Her İki Ögesi de yönelme hâli eki alanlar

akşama sabaha (1), ileriye geriye (1), sağa sola (15), iyiye kötüye (1).

3.2.2. Her iki ögesi de belirtme hâli eki alanlar

açlığı tokluğu (1), akı karayı (1), yeri göğü (1).

3.2.3. Her iki ögesi de ayrılma hâli eki alanlar

majörden minörden (1), garptan şarktan (1).

3.2.4. Her iki ögesi de vasıta hâli eki alanlar

tatlısıylan ekşisiylen (1).

3.2.5. Her iki ögesi de iyelik hâli eki alanlar

büyüğümüz küçüğümüz (1), incesi kalım (1).

3.2.6. İki ögesi de iyelik+ belirtme hâli eki alanlar

girintisini çıkıntısını (1).

3.2.7. İki ögesi de iyelik+ yönelme hâli eki alanlar

cinliğe periliğe (1), ötesine berisine (1).

4. Yansıma Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

4.1. Aynı kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler

ah ah (1), cayır cayır (4), çat çat (2), çatır çatır (5), çingır çingır (1), çırıl çırıl (1), çıtır çıtır (1), cik cik (1), fıkır fıkır (5), fıldır fıldır (4), fırl fırl (1), gacı gacı (2), güldür güldür (1), gümbür gümbür (3), hum hum (1), homur homur(1), horul horul (1), hüngür hüngür (4), inim inim (2), lakır lakır (1), kütür kütür (1), murıl murıl (1), muşıl muşıl (1), pat pat (1), pır pır (3), şakır şakır (4), şıkır şıkır (1), takır takır (4), tıklar tıklar (1), vıcır vıcır (1), zangır zangır (3), zırl zırl (2).

4.1.1. İki ögesi de zarf-fiil eki alanlar

havlaya havlaya (1), haykıra haykıra (1), hiçkıra hiçkıra (1), homurdana homurdana (2), inleye inleye (3).

4.2. Eş ya da yakın anlamlı kelimelerle kurulan ikilemeler

çıtır pıtır (2), şangır şungur (3).

4.2.1. İki ögesi de zarf-fiil eki alanlar

ıkına sıkına (2), inleye sıklaya (1).

4.2.2. İki ögesi de yönelme hâli eki alanlar

tıkırtıya patırtıya (1).

4.2.3. İkinci ögesi vasıta hâli eki alanlar

hoşt kıçtla (1).

4.2.4. İki ögesi de çokluk eki alanlar

çıtırtılar pıtırtılar (2), gürültüler patırtılar (1), patırtılar çıtırtılar (1).

5. Biri Anlamlı Biri Anlamsız Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

abuk sabuk (4), çatal çatal (2), çilek milek (1), hammal cammal (1), hayal meyal (1), hazineli mazineli (1), kambur zanbur (1), periler meriler (1), sarsak sursak (1).

5.1. İki ögesi de iyelik eki alanlar

çatalhğı çutallhğı (1), yanlışı manlışı (1).

6. Sayılarla kurulanlar

beş altı (4), beş on (18), bir bir (3), birer birer (13), bir iki (15), birer ikişer (2), dört beş (4), dördü beşi (1), ellisinden otuzuna (1), iki üç (4), ikide birde (1), ikişer ikişer (2), kırk beş elli (1), on on beş (1), on beş yirmi (2), on dört on beş (1), otuz kırk (2), sekiz dokuz (1), sekiz on (7), sekiz onu (1), üç dört (6), üçü dördü (2), üçer dörder (2), yedi sekiz (6), yirmi yirmi beş (1), yirmi otuz (1).

7. İlaveli (Pekiştirmeli) kelimelerle kurulanlar ikilemeler

Bu kuruluştaki ikilemelerde kelimenin ilk hecesi alınır, ünlü ile bitiyorsa doğrudan, ünsüz ile bitiyorsa ünsüzü atılarak /m/, /p/, /r/, /s/ seslerinden biri getirilir. Oluşturulan bu unsur, aynı bir kelime gibi asıl kelimenin önüne getirilir. Böylece hece tekrarına dayanan bir bakıma da tekrar grubu denilen bir grup ortaya çıkmaktadır (Ergin, 2001: 379).

apaşıkâr (1), apaşıkâre (1), apayan (1), basbayağı (1), besbedava (3), bembeyaz (2), besbelli (27), bomboş (4), bumburuş (1), büsbütün (68), çarçabuk (3), çepeçevre (2), çırılçıplak (1), dimdik (2), dosdoğru (4), dümdüz (1), düpedüz (1), karmakarışık (7), kıpkırmızı (4), kıpkızıl (3), koskoca (11), kopkoju (1), kupkuru (1), mosmor (4), paramparça (1), sapasağlam (1), sapsarı (1), sımsıkı (17), simsiyah (5), sırsıklam (1), tamtakır (2), tastamam (3), tertemiz (2), tortop (2), tumturaklı (1), upuzun (3), yapayalnız (4), yamyassı (1), yepyeni (1).

/m/ Sesinin eklenmesiyle kurulanlar: *acayıp macayıp (1), alay malay (1)*.

Sonuç

Anlamı pekiştirerek anlatımın daha akıcı ve ahenkli olmasını sağlayan ikilemeler, Eski Türkçeden bu yana sıkça başvurulan dil birimleridir. Türkçenin zenginliğini gösteren ikilemeler, anlatılmak istenilen bir konuyu birkaç sözcükle etkileyici bir biçimde ifade eder. Bu çalışmada da Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın orijinal dilinden Latin harflerine aktarılan *Hayattan Sahifeler, Şeytan İşi, Kadınlar Vaizi, İffet, Şık, Gulyabani, Mezarından Kalkan Şehit* adlı eserlerinde geçen ikilemeler, anlamları bakımından incelenmiştir. İncelenen eserlerde toplamda 686'sı birbirinden farklı olmak üzere 1396 ikileme tespit edilmiştir:

1. Aynı kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemelerin 276'sı birbirinden farklı olmak üzere 568 ikileme tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde Gürpınar'ın en çok kullandığı ikileme türünün aynı kelimelerin tekrarıyla oluşturulan ikilemeler olduğu görülmüştür. Bunlardan 108'i fiil, 168'i isimlerin tekrarıyla oluşturulmuş ikilemelerdir. Fiillerle oluşturulanlardan 107 tanesi zarf-fiil ekleri, 1 tanesi kip ekleri getirilerek oluşturulmuştur. İsimlerle oluşturulanlardan ise 128 tanesi eksiz biçimde, 25 tanesi hâl ekleri, 1 tanesi çokluk eki, 14 tanesi de iyelik + hâl ekleri olarak oluşturulmuştur.

2. Eş ya da yakın anlamlı kelimelerle kurulan ikilemelerin 198'i birbirinden farklı olmak üzere 291 tane ikileme tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde sayısal olarak ikinci sırada en çok kullanılan ikileme türünün ise eş ya da yakın anlamlı kelimelerle oluşturulan ikilemeler olduğu görülmüştür. Bunlardan 51 tanesi fiillerin tekrarıyla, 147 tanesi ise isimlerin tekrarıyla oluşturulmuştur. Fiillerle kurulanlardan 41'i zarf-fiil ekleri, 1'i sıfat-fiil ekleri, 9'u ise kip ekleri getirilerek oluşturulmuştur. İsimlerle oluşturulanlardan ise 74'ü eksiz biçimde, 24'ü hâl ekleri, 1'i çokluk eki, 23'ü iyelik ekleri, 25'i ise iyelik +hâl ekleri getirilerek oluşturulmuştur.

3. Zıt anlamlı kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemelerden 88'i birbirinden farklı olmak üzere 133 tane ikileme tespit edilmiştir. Bunlardan 47'si fiillerle, 41'i isimlerle oluşturulmuştur. Fiillerle kurulanlardan 41'i zarf-fiil ekleri, 2'si sıfat-fiil ekleri, 1 isim-fiil ekleri, 3'ü de kip ekleri getirilerek oluşturulmuştur. İsimlerle kurulanlardan ise 26 tanesi eksiz biçimde, 10'u hâl ekleri, 2'si de iyelik ekleri, 3'ü de iyelik + hâl ekleri getirilerek oluşturulmuştur.

4. Yansıma kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemelerin 46'sı birbirinden farklı olmak üzere 86 tane ikileme belirlenmiştir. Bunlardan 7'si fiillerin tekrarıyla 39'u ise isimlerin tekrarıyla oluşturulan ikilemelerdir. Fiillerle kurulanlardan 7'si zarf-fiil ekleri getirilerek; isimlerle kurulanlardan 34'ü eksiz biçimde, 2'si hâl ekleri, 3'ü de çokluk eki getirilerek oluşturulmuştur.

5. Biri anlamlı biri anlamsız kelimenin tekrarıyla oluşturulanlar başlığı altında 11'i birbirinden farklı 15 ikileme tespit edilmiştir. Bunlardan 9'u eksiz, 2'si iyelik ekleri getirilerek oluşturulmuştur.

6. Yazarın sık kullandığı ikileme türlerinden biri de ilaveli (pekiştirmeli) ikilemelerdir. Eserlerde 41'i birbirinden farklı olmak üzere 201 ikileme tespit edilmiştir.

7. Gürpınar, tahmin ve ortalama anlamını ifade etmek için sayıların tekrarıyla oluşturulan ikilemeleri de sıkça kullanmıştır. Eserlerde 26'sı birbirinden farklı olmak üzere 102 ikileme tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın anlatımını zenginleştirmek için eserlerinde ikilemelere sıkça başvurduğu görülmüştür. Yazarın, söz konusu eserlerde en çok kullandığı ilk on ikileme: *büsbütün* (68), *besbelli* (27), *bütün bütün* (23), *yavaş yavaş* (20), *beş on* (18), *kendi kendine* (18), *sımsıkı* (17), *bir iki* (15), *sağa sola* (15), *birer birer* (13) ikilemeleridir. Yazarın, incelediğimiz eserlerinde farklı tür ve yapıdaki ikilemeleri büyük bir ustalıkla kullandığı görülmüştür. İkilemeler söz dizimi unsuru olarak en çok tümleş ve nesne görevlerinde tespit edilmiştir. Kelime türü olarak en çok isim ve fiilleri kullanan yazarın az da olsa zamirlerden faydalandığı görülmüştür. Eserlerinde kendi gözlem ve hayat tecrübelerini aktarırken oldukça doğal bir üslup kullanan yazar, anlatım gücünü ve zenginliğini ikilemelerle daha etkileyici bir şekilde ortaya koymuştur.

Kaynakça

- Ağakay, M. A. (1954), "Türkçede Kelime Koşmaları", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, Ankara: 97-104.
- Aksan, D. (1999), *Anlambilim*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Aktan, B. (2010) "Divânu Lûgati't-Türk'ün Söz Varlığında Yer Alan İkilemeler", *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 28 (Güz): 1-12.
- Aktan, B. (2016), *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Aşçı, U. D. (2016), "İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumun Konuşma Dilinde Rastlanılan İkilemeler Üzerine". *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 221-246.
- Atalay, B. (1998-1999), *Divânu Lûgat-it-Türk Tercümesi I-IV* (4. Baskı), Ankara: TDK Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1974), *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK Yayınları.
- Bilgegil, K. (1982), *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Coskun, C. (2020), "Tümceye Kattığı Anlam Bağlamında İkilemeler", *Homeros*, Cilt 3, Sayı 3, s. 113-128.
- Çağatay, S. (1978). "Uygurcada Hendiadyoinlar". *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yıllık Çalışmalar Dergisi*, S.1, s. 97-144.
- Çavdar, Y. (2018), Kemal Tahir'in "Devlet Ana" Adlı Romanında İkilemeler. *Turkish Studies*, Volume 13/12, Spring 2018: 111-138.
- Eker, S. (2003), *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. (2005), "Harezmi Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine", *Bilgi* 33 (Bahar): 189-225.
- Eren, H. (1949), "İkiz Kelimelerin Tarihine Dair", *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* VII/2, Ankara: 283-286.
- Grönbech, K. (2002), *Türkçenin Yapısı*. Çev. Mehmet Akalın, Ankara: TDK Yayınları.
- Güngör, O. (2018). "Memluk Kıpçak Türkçesinde İkilemeler" (2018), *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 65, p. 105-122.
- Ergin, M. (2001), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Güner, Filiz (2007), *Divân-ı Hikmet'te Sözcük Gruplarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürpınar H. (2015), *Hayattan Sahifeler*, haz. Mehmet Yastı, Konya: Palet Yayınları.
- Gürpınar H. (2016), *Şık*, haz. Mehmet Yastı, Konya: Palet Yayınları.
- Gürpınar H. (2017), *Kadınlar Vaizi*, haz. Mehmet Yastı, Konya: Palet Yayınları.
- Gürpınar H. (2019), *İffet*, haz. Hidayet Duyar, Konya: Palet Yayınları.
- Gürpınar H. (2019), *Şeytan İşî*, haz. Şenol Topçu, Konya: Palet Yayınları.
- Gürpınar H. (2020), *Gulyabani*, haz. Hidayet Duyar, Konya: Palet Yayınları.

- Gürpınar H. (2019), *Mezarından Kalkan Şehit*, haz. Hidayet Duyar, Konya: Palet Yayınları.
- Hatipoğlu, V. (1970), "Eş anlamlı Sözcükler Var mıdır?" *Türk Dili*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 23. C. 229.
- Hatipoğlu, V. (1981), *Türk Dilinde İkileme*, Ankara: TDK Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kargı Ölmez, Z. (1997), "Kutadgu Bilig'de İkilemeler (1)", *Türk Dilleri Araştırmaları* 7: 19-40.
- Kargı Ölmez, Z. (1998), "Kutadgu Bilig'de İkilemeler (2)", *Bahşı Ögdisi* 60. Doğum Yılı Dolayısıyla Klaus Röhrborn Armağanı, Freiburg-İstanbul, 235-260: Simurg Yayınları.
- Karaağaç, G. (2009), *Türkçenin Söz Dizimi*, Ankara: Kesit Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009), *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2010), *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Özkan, A. & Toker, M. & Aşçı, U. D. (2016), *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Palet Yayınları, Konya.
- Özkan, M. & Sevinçli V. (2019), *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*, Ankara: 3F Yayınları.
- Sev, G. (2004), "Divânü Lügati't-Türk'te İkilemeler", *Türk Dili*, 634: 497-510.
- Soydan, S. (2017), Ali Şir Nevaî ve Hüseyin Baykara'nın Manzum Eserlerine Göre Klasik Çağatay Türkçesinde İkilemeler. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 319-332.
- Şen, S. (2002), *Eski Uygur Türkçesinde İkilemeler*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenyüz, F. (2017), "Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesinde İkilemeler", *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 56-67.
- Taş, İ. (2012), "Kutadgu Bilig'de İkilemeler". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*. 60 (2), s. 43-96.
- Tietze, A. (1966). "Reduplikasyon ve (r) ile Kurulmuş Çift Sözcükler" (Reşit Rahmeti Arat için), Ankara, 423-429.
- Toprak, F. (2005), "Harezmi Türkçesinde İkilemeler", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* V/2: 277-292.
- Tuna, O. N. (1948), *Türkçede Tekrarlar*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, TDED, 3(1-2), İstanbul, 429-447.
- Yastı, M. (2007), "Türkçe Deyimlerde Geçen İkilemelerin Ses ve Şekil Özellikleri", *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21 (Bahar): 51-87.
- Yıldız, H. (2010), "Süleyl ü Nev-Bahar'da İkilemeler Üzerine", *Mâî Dergisi* 2/5: 51-53.
- Yıldız, H. (2011), "Divân-ı Hikmet'te İkilemeler Üzerine", *IJSES* 1 (1): 41-46.
- Yüce, N. (1998), "İkilemelerdeki İlginç Problemler". *Bahşı Ögdisi*, *Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi* 21, Freiburg (60. Doğum Yılı Dolayısıyla Klaus Röhrborn Armağanı). İstanbul: Simurg Yayınları, s. 419-427.
- Vardar, B. (2002), *Dil Bilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Zülfikar, H. (1995), *Türkçede Ses Yansımaları Kelimeler*, Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, T. (2003), *Orhon Türkçesi Grameri*, İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Tekin, T. (1995), *Orhon Yazıtları*, İstanbul: Simurg Yayınları.
- Tuna, O. N. (1948), "Türkçede Tekrarlar-1". *Kowalski Özel Sayısı*. C. III, No: 3-4, İstanbul. s. 429-477.
- Tunca, H. (2011), *Eski Anadolu Türkçesinde İkilemeler*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

27. Çocuk öykülerinde kültür ve değer çatışması üzerine bir karşılaştırma: *Cambaz Parası ile Yaşlı Kadın ve Papağan örneği*¹

Erhan AKDAĞ²

APA: Akdağ, E. (2022). Çocuk öykülerinde kültür ve değer çatışması üzerine bir karşılaştırma: *Cambaz Parası ile Yaşlı Kadın ve Papağan örneği*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 403-417. DOI: 10.29000/rumelide.1164868.

Öz

Çocuğun kişilik gelişiminde kitabın önemli rolü bulunur. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim açısından son derece işlevsel olan kitaplar çocukların düşüncelerini, duygularını, hayal dünyalarını biçimlendirmenin yanı sıra kişiliklerini de etkiler. Bu nedenle çocuk kitaplarının basımında yayınevlerinin, seçiminde ise ailelerin ve öğretmenlerin son derece bilinçli ve dikkatli olmaları gerekir. Özellikle çeviri çocuk kitaplarında farklı kültür ve inançlara sahip yazarların pedagojik özene sahip olup olmadıkları, çocuklar için yazıp yazmadıkları, evrensel değerleri göz önünde bulundurup bulundurmadıkları, dil ve anlatıma dikkat edip etmedikleri gibi pek çok ölçüt göz önüne alınmalıdır. Söz konusu ölçütleri taşımayan yayınlar, çocukların zihninde kültür ve inanç karmaşasına yol açabilir. Bu çalışmada, Gülten Dayıoğlu'nun *Cambaz Parası* ve Virginia Woolf'un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı çocuk öykülerindeki temel değerler karşılaştırılmıştır. Söz konusu eserler incelenirken pedagojik duyarlılık göz önünde tutularak *Cambaz Parası*'nda söz konusu duyarlılığın gözetildiği ve 'empati, güven, dürüstlük, iyilik, sevgi, paylaşma' gibi temel değerlerin işlendiği, *Yaşlı Kadın ve Papağan*'da ise söz konusu duyarlılığın gözetilmeyerek 'bencillik, yabancılaşma, nefret söylemi, ölüye saygısızlık' gibi olumsuz tutum ve davranışların yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, pedagoji, değer, değer aktarımı, kültür ve din karmaşası

A comparison on culture and conflict of values in children's stories: An example of *Cambaz Parası* and *The Widow and The Parrot*

Abstract

The book has an important role in the personality development of the child. Books, which are highly functional in terms of cognitive, affective and psycho-motor development, affect children's thoughts, feelings and imagination as well as their personalities. For this reason, publishing houses should be extremely conscious and careful in the approving (printing) of children's books, and parents and teachers in their selection. Especially in translated children's books, many criteria should be taken into consideration, such as whether authors with different cultures and beliefs have pedagogical care, whether they write for children, whether they consider universal values, and whether they pay attention to language and expression. Publications that do not meet these criteria may cause cultural and belief confusion in children's minds. In this study, the basic values of Gülten Dayıoğlu's *Cambaz Parası* and Virginia Woolf's *The Widow and the Parrot* children's stories were compared. When examining these works in question taking into account pedagogical sensitivity it has been determined

¹ Bu çalışma, 02-04 Şubat 2018 tarihleri arasında Antalya / Kemer'de düzenlenen Uluslararası Multidisipliner Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Afyonkarahisar, Türkiye), erhanakdag@aku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3368-6064 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164868]

that the sensitivity in question is observed in *Cambaz Parası* and that basic values such as ‘empathy, trust, honesty, kindness, love, sharing’ are processed, in *The Widow and the Parrot*, it was found that negative attitudes and behaviors such as ‘selfishness, alienation, hate speech, disrespect for the dead’ were included without considering the sensitivity in question.

Keywords: Children’s literature, pedagogy, value, value transfer, cultural & religious confusion

Giriş

Medeniyetlerin geleceği saflığın ve temizliğin simgesi olan ‘çocuk’ta saklıdır. Doğallığı, doğruluğu ve masumiyetiyle bu varlık, her tür yapmacıktan uzak ve arındırılmıştır. Uçan (2005)’in deyimiyle ön yargısız olan çocuk olduğu gibi ortadadır ve kimsenin söylemeye cesaret edemediklerini saflıkla, korkusuzca dile getirir (s. 18). Doğallığın ve çıkarsız sevginin simgesi olan çocuk, insanoğlunun en değerli varlıkları arasında yer almanın yanı sıra mensubu olduğu medeniyetin mirasçısı ve şekillendiricisidir. Bu nedenle, milletlerin geleceğini belirleyecek en önemli etmen olan çocuğun, gerek bilişsel gerek duyuşsal gerekse de psiko-motor gelişimi sağlıklı yapılandırılmalıdır. Fizyolojik ve psikolojik gereksinimleri sağlıklı karşılanmayan çocuk, mensubu olduğu toplum içinde yitip bir değerdir ve sorun kaynağıdır. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz teknoloji dünyasında çocuklarını sağlık, bilinç, öz güven, sevgi, hoşgörü ve nitelikli eğitimle yetiştiremeyen toplumların varlıklarını sürdürürebilmeleri mümkün değildir. Bu nedenle çocukların sağlıklı kişilik gelişimine sahip olması her toplumun üzerine özellikle eğildiği önemli konular arasında yer almaktadır.

Çocuğun kişiliğinin oluşmasında ‘aile’ ve ‘çevre’ iki temel unsurdur. Ailenin biçimlendirdiği kişilik gelişiminde okul, öğretmen ve kitap büyük rol üstlenir. Arbuthnot (1964)’a göre kitaplar yaşamının yerini tutmaz; ancak zenginliğine sonsuz bir katkı sunar, yaşam sürükleyici olduğunda onun önemine dair özümüzü geliştirir, zor olduğunda da bizi beladan anlık olarak kurtarır, sorunlarımız hakkında yeni bir iç görü veya gereksinim duyduğumuz ferahlığı sağlar (s. 2). Özellikle kitabın çocuk üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından şu değerlendirme dikkat çekicidir:

Kitap çocuğun duyuşsal hayatına katkıda bulunur. İlk olarak kitap vasıtasıyla çocuklara kendi duygularının başka çocuklarda da bulunduğu ve bunların doğal olduğu gösterilir. Değişik duygular çocuğa tanıtılır. Pek çok insanın, bazen kendilerini çelişkiye düşüren duygular yaşadıkları gösterilir. Çocuk kendisine anlatılanları dinleyerek veya okuyarak kendi kendisini ve insan denilen gizemli varlığı tanıma fırsatı bulur. Duyguları kontrol altına almak ve korku, kıskançlık, öfke, nefret gibi bireysel ve toplumsal açıdan huzur kaçıracı duygularla başa çıkmayı öğrenir (Çılgin, 2007, s. 15).

Düşünce dünyasını okuduklarıyla besleyen, kültürel ve sanatsal gelişimini kitapların zengin dünyasından yararlanarak sağlayan çocuk için temel başvuru kaynağı edebiyattır. Bilgi ve eğlence kaynağı olan edebiyat “duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin sözlü veya yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır. Başka bir deyişle edebiyat, sözcüklerle yapılan bir güzel sanattır, dil sanatıdır. Bu bakımdan edebiyat, bütün güzel sanatlar gibi insanlık düşüncesine öncülük eder” (Kavcar, 2017, s. 108). Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişiminde edebî eserlerin rolü büyüktür. Bu eserlerle birçok bilgi, değer ve öğüt okurlara estetik haz uyandıracak bir şekilde sunulur. Yalçın ve Aytas (2005)’a göre malzemesi dile dayanan, insanların duygu, düşünce ve hayallerini dile getiren, edebî ve estetik değeri olan edebiyat bayağılık ve çirkinliği kabul etmez (s. 17). Edebiyat ‘güzel’ olanı, ‘estetik’ olanı sunmayı amaçlar. Çocuk açısından bu iki kavram son derece işlevseldir; çünkü duygu ve düşünce dünyası güzel ve estetik olanla şekillenen insan ancak örnek davranışlar sergileyebilir. Şimşek (2005) edebiyatın çocuğun zevk ve güzellik duygusu bakımından gelişmesine zemin hazırladığını ve ona yaşamı, insanı, yakın çevreyi tanıma olanağı sunduğuna dikkat çeker (s. 30). Edebiyatın sınırsız durum ve

olaydan beslenmesi, okurlarına sınırsız ifade gücüne sahip bir dizge olan dille seslenmesi ona güzel sanatların zengin ve etkili dallarından biri olma niteliği kazandırmaktadır.

Çocuk edebiyatı “çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamı” (Yalçın ve Aytas, 2005, s. 17) olarak tanımlanmaktadır. Şirin (2022)'e göre çocuk edebiyatı “dil ve kişilik gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim gibi eğitici yönü yanında, duygu, düşünce, hayal ve sanat-estetik eğitimi ile çocukların iç dünyalarını zenginleştiren ve yetişkin edebiyatından yalnızca derece farkı olan bir edebiyat-sanat alanıdır” (s. 41). Çocuk edebiyatının merkezinde hep ‘çocuk’ vardır, her şey ‘çocuksuluk’ üzerine kuruludur ve ‘çocuk bakış açısı’yla sunulur. Oğuzkan (2013) ister yazılı ister sözlü olsun tüm çocuk edebiyatı eserlerinin çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik olduklarına dikkat çeker (s. 3). Sever (2007) de çocuk edebiyatının sanatçının düş ve düşünce gücüyle, ‘çocuğa görelige’ uygun olarak yeniden oluşturduğu bir gerçekliğin söze, resme dönüştürülmüş biçimi olduğunu belirterek bu edebiyatı çocukların duygu ve düşünce dünyalarını insana, doğaya, hayvana ilişkin yaşam durumlarından yararlanarak zenginleştirme eylemi (s. 16) olarak değerlendirir.

Çocukların kişilik gelişimlerine katkı sağlayarak bilgi ve görgülerini artıran, onlara birçok ulusal ve evrensel değeri kazandırarak duygu ve düşünce evrenlerini şekillendiren çocuk edebiyatı ürünlerinin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Nas (2004) çocuk kitaplarının içerik özelliklerini yaşama sevinci, iyimserlik aşlamak; insanı, doğayı, hayvanı sevdirmek; insanı güçlü-zayıf, olumlu-olumsuz ve çelişkili yanlarıyla olduğu gibi -idealize etmeden- göstermek; korku, acı, kötülük, kin gibi unsurları abartmadan işlemek; din ve ırk üstünlüğüyle ayrımcılık aşlamamak; bireyciliği özendirmeden yardımlaşma ve dayanışma anlayışı kazandırmak; belli bir öğretiyi (doktrini) dayatmamak (s. 65-82) olarak belirler. Çocuk kitaplarının tüm çocukları kuşatmak, onlara ‘doğruluk-iyilik-güzellik’ aşlamak, yaşamın türlü zenginliklerini / güzelliklerini yansıtmak, kişilik gelişimi açısından katkı sağlamak gibi niteliklere sahip olması gerekir. Çocuk edebiyatı yazarının taşıması gereken nitelikleri Dilidüzgün (1996) otoriter yaklaşımdan kaçınmak, okura zengin alımlama olanakları sunmak, çocuğu küçümsemeyerek ciddiye almak, iletiyi ve anlatımı açık / anlaşılır bir şekilde ortaya koymak, konu-dil ve anlatımı çocuğa uygun biçimde kaleme almak, idealize edilmiş yaklaşımlardan ve dikteden kaçınmak, tek yanlı ve salt bilgi odaklı olmaktan sakınmak, okuma zevki aşlamak, edebî ve estetik kaygı gütmek, çocukların yanı sıra yetişkinlerin de ilgi ve beğenisini çekmek olarak açıklar (s. 123). Çocuk edebiyatı yazarından beklenen, çocuk gerçekliğinin farkında olmak ve bu konuda bilinçli hareket etmektir. Nitekim, “kalıp yargıları destekleyici, ideolojik, karamsar, daha çok büyüklerin dünyasına hitap eden ama çocukların da karşılaşmaları mümkün olan ya da ilerisi için hazır olmalarını gerektiren konuların çocuklara doğrudan sunulması, çocuk gerçekliğinde kabul görmeyecek, hatta korku, içe kapanma, kaçma davranışlarıyla birlikte, okuma sürecinden uzaklaşmalara da sebep olacaktır” (Pilten, 2021, s. 117). Çocuk edebiyatı yazarı; konusunu çocuğun yaşamından almalı, günceli yakalamalı ve gerçekçi bir bakış açısı benimsemelidir. Nefret söyleminden ve ideolojik dayatmalardan kaçınmalıdır. Hedef kitlenin ilgi, beğeni ve okuma eğilimini göz önüne almalıdır. Çocuğu başta insan ve doğa sevgisi olmak üzere iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk, hoşgörü, paylaşma vb. evrensel değerlerle sarmalamalıdır. “Küçük yaşlarda çocuğun kendi dünyası ve gerçekliği içerisinde olmayan ayrımcılık, kin, nefret, düşmanlık vb. durumlara ait konuların, her ne kadar gerçek hayatta bulunsada dahi, ana / temel konu olarak çocuk kitaplarında yer alması uygun değildir” (Pilten, 2021, s. 117). Bu nedenle yazar konu seçiminde özenli ve dikkatli olmalı, işlediği konuyu çocuğa hangi çerçevede ve nasıl anlatması gerektiği bilinci taşımalıdır. Çocuk gelişimi, çocuk gerçekliği ve pedagoji konularında bilgili olmak çocuk edebiyatı yazarının hedef kitleye daha kolay seslenmesinde ve onlarla daha sağlıklı bir iletişim kurabilmesinde büyük önem taşır.

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini göz önünde bulundurmadan yazılan bir eserin ilgi görmesi beklenemez.

Çocuk edebiyatı yazarının yetkinliği, mensubu olduğu kültürün ve toplumun değerlerinden yararlanarak tüm insanlığı kuşatan evrensel değerlere ulaşabilme başarısı göstermesiyle ortaya çıkar. Değer ve kültür, birbirini kuşatan, birbirinden bağımsız düşünülemez ve doğrudan ilişkili iki kavramdır. Şahin (2020) birey var olmadan önce toplumda hazır bulunan, belli bir kültür içerisinde sosyal etkileşimle oluşan, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren değerlerin kaynağını kültür olarak görür (s. 66). Toplumun duygu, düşünce ve yargı birliğini sağlayan sosyal değerlerin tümü (Çeçen, 2020, s. 9) olarak nitelendirilen kültür, “insanın toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer her türlü yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür” (Tylor, 1889, s. 1). Edebiyatı kültüre denk gören Kaplan (2000) tüm güzel sanatların ve insanoğlunun elinden çıkan eşya, yiyecek, içecek, elbise, silah, alet vs. her şeyin kültürün alanına girdiğini belirtir (s. 10). Çocuk edebiyatı yazarının kendi kültür ve değerlerinin temsilcisi olmanın ötesinde, tüm insanlığa seslenen evrensel bir duyuş ve bakışa sahip olması gerekmektedir. Bu özellik, yazarın farklı kültür ve coğrafyalara açılmasını sağladığı gibi ona uluslararası alanda tanınırlık, saygınlık kazandırır. Çocuk edebiyatı eserleri tüm çocuklara seslenebilme, sınırları ve coğrafyaları aşabilme yeterliğiyle ‘klasik’ değeri kazanır. Bu noktada, yazarın görevi okurlarına insanlığın temel değerlerini aşlamak, onların zihninde herhangi bir kültür ve değer çatışmasına yol açmamak olmalıdır.

Küreselleşmenin etkisindeki günümüz dünyasında çocukların karşısına birçok farklı dil ve millete mensup yazarın kitabı çıkmaktadır. Geçmişten günümüze çocuk edebiyatının gündemini meşgul eden konulardan birini çeviri çocuk kitapları oluşturur. Neydim (2003)’e göre 1950’den bu yana Türkiye’de yerli çocuk edebiyatı oluşturulamamış ve çeviri edebiyatın egemenliğinde kalmıştır (s. 59). Çeviri çocuk edebiyatında da eser seçimi, çeviri kalitesi, içerik uygunluğu gibi birçok sorunla karşılaşmaktadır. Özyer (2014)’e göre çeviri çocuk edebiyatının sorunlarının hâlâ çözümlenememesinden ‘çevirmen-yayınevi-editör’ üçlüsü sorumludur (s. 362). Çeviri konusu, durağan ve toplumsal gelişmelerden bağımsız bir konumda değildir. Çeviri de dönemden döneme değişiklik göstermekte, farklı anlayışlardan etkilenebilmektedir. Bu noktada Neydim (2014) tarihsel süreç içerisinde özellikle 1980 sonrasında çocuk anlayışında meydana gelen değişimlere dayalı olarak çeviride tüketim odaklı bir anlayışın ortaya çıktığını belirtir (s. 361). Çeviri eserlerin çocuk edebiyatında önemli bir yeri bulunur. Erten (2014)’e göre çeviri kitaplar edebiyatın ayrılmaz bir parçasıdır ve dünya edebî mirasının büyük bölümünü bu kitaplar oluşturur (s. 354). Ne var ki, sayısı her geçen gün artan bu kitapların nasıl bir içeriğe sahip oldukları, pedagojik duyarlılıkla yazılıp yazılmadıkları ve yaş grubuna uygun olup olmadıkları noktasında birçok soru işareti bulunmaktadır. Özellikle klasik başlığı altındaki çeviri çocuk kitaplarının farklı inanç ve kültürlerle uygun olup olmadığı ve ulusal değerlerle çatışıp çatışmadığı bir bilinmezlik olarak çocuk edebiyatının merkezinde yer almaktadır. Öztürk (2008) çocuk klasiği olarak ünlenen bu tür eserlerde yazarın kendi kültür değerlerinin işlendiğinin altını çizerek (s. 196), Kurultay (2014) dış kaynaklardan beslenmenin çocuk açısından yabancılaşma ve yozlaşmaya yol açabileceği tartışmalarına dikkat çekmektedir (s. 359). Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016)’e göre kendi kültürel değerlerini henüz tam öğrenememiş çocuk; çeviri eserlerle yabancı kültürlerin etkisinde kalmakta, kendi kültürel değerlerinden yoksun bir şekilde yetişmekte ve kültür ikilemi yaşamaktadır (s. 228).

Çeviri eserlerdeki kaynak kültür ve inanç, kendisine özgü sembolleri olan ve içinde doğup geliştiği dünyayı yansıtan birer aynadır. Arı (2018) kültürel sembollerin her kültürün kendi bağlamından ortaya çıktığını, bundan dolayı da ait oldukları kültür içinde doğal olgular olarak algılandıklarını ifade

etmektedir (s. 218). Bu nedenle bir eserde kaynak kültürün okurlara nasıl sunulduğu, yazarın farklı kültürleri değersiz gösteren, ötekileştiren bir tutum benimseyip benimsemediği alan uzmanları, öğretmenler ve aileler tarafından incelenmeden çocuklarla buluşturulmamalıdır. Türkiye’de çeviri çocuk kitaplarının içerikleri hakkında yeterli inceleme ve araştırma bulunmaması eser seçimi konusunda yetişkinlerin işini zorlaştırmaktadır. Kızıltan (2014)’a göre çeviri çocuk edebiyatı; kültürlerarası iletişime, çağdaşlaşma sürecine, çocuk okurların dil birikimine ve dil bilincinin gelişmesine önemli katkılar sağlaması bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur (s. 356). Dünya edebiyatında öne çıkan birçok yabancı yazarın farklı dillere çevrilerek çocuk edebiyatı klasikleri arasında değerlendirilen eserlerinin Türk ve İslam kültürü açısından irdelenememesi çocuk edebiyatımızın önemli bir eksikliğidir. Bu kitapların çiziminden işlediği konuya, dilinden duyduğuşünce dünyasına, iletisinden edebî niteliğine varıncaya dek tüm yönleriyle incelenmesi gerekir. Nitekim Turan (2010) çocuklara önerilen klasik eserlerin çocukların kendi kültürlerine, millî ve manevî değerlerine, yaşantı alanlarına uygun olması gerektiğini; kendi kimliklerinden, kültürlerinden uzak yabancı eserlerin çocukların millî ve manevî duygularının gelişimine katkı sağlamayacağını belirtir (s. 193). Çocuk açısından yanlış iletiler barındıran, ona değersizlik aşılayan, farklı ideoloji ve inançların dayatmasını yapan eserler kültürel yozlaşmaya yol açabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 18 Temmuz 2017’de yayımladığı bildiri değerler ve değer eğitimi üzerinde durarak müfredatlarla öğrencilere aktarılması hedeflenen on kök değeri öne çıkarır. Bu değerler; “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” (TTKB, 2017, s. 8) olarak açıklanır. Bildiride değer eğitiminin tüm eğitimin son gayesi ve ruhu olduğu, öğrencilere söz konusu kök değerlerin hem okul içinde hem de ailede kazandırılmasının amaçlandığı vurgulanır (TTKB, 2017, s. 7). Çalışkan ve Öntaş (2018)’ın kültürleme süreci olarak değerlendirdikleri eğitimde önemli işlev yükledikleri değerler bireyin kimliğini, yaşama bakışını ve yaşamı anlamlandırma çabasını oluştururlar. Çocukların kişilik gelişimleri ve eğitimlerinde oldukça önemli bir kavram olan değerler konusunda ‘Batı’nın klasik çocuk edebiyatı eserlerinde kültür, inanç, değer yargıları vb. konularda çocuklarımıza neler sunulmaktadır?’ ve ‘Çeviri çocuk kitaplarını okuyan çocuklarımız nasıl bir dünyayla karşı karşıya kalmaktadır?’ gibi sorular yeterince irdelenip yanıtlanamamış güncel konular arasında yer almaktadır. Söz konusu eserlerin farklı kültür ve medeniyetler ekseninde ele alınıp çok yönlü incelenemediği söylenemez. Çocuk edebiyatı klasikleri olarak nitelendirilen eserlerin tüm insanlığın evrensel değerleriyle bağdaştığını söyleyebilmek pek mümkün değildir. Oysaki ‘klasik’ sıfatını taşıyan çocuk kitapları tüm insanlığı kucaklayan / aydınlatan / yönlendiren bir niteliğe sahip olmalıdır. Nitekim “Kohlberg’e göre, bütün kültürlerdeki insanlar adalet, eşitlik, sevgi, saygı, otorite gibi aynı temel ahlaki kavramları kullanırlar. Ayrıca bütün bireyler, kültür farklılığına bakmaksızın, bu kavramlara bağlı olarak ve aynı düzen içinde aynı akılyürütme evrelerinden geçerler” (Onur, 2017, s. 173). Klasik çocuk kitaplarında evrensel ahlak ilkelerinin bulunması ve okurların yaşama, dünyaya olabildiğince geniş ve farklı pencerelerden bakabilmelerinin sağlanması gerekir. Batı çocuk klasiklerinde birçok eser evrensel ahlak ilkeleriyle bağdaşmaktadır. Nitekim Öztürk (2008) dinî ve sosyal değerleriyle Batı’nın malı olarak gördüğü çocuk klasiklerinde tüm insanlığın benimsediği, evrensel değerlerin bulunduğunu belirtir (s. 197). Bu eserlerde çocuklara sunulan ve “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” (Ulusoy ve Dilmaç, 2020, s. 16) olarak tanımlanan ve *Türkçe Sözlük*’te “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü” (TDK, 2011) karşılıkları bulunan değerlerin önemli işlevi bulunmaktadır. Ne var ki son yıllarda çeviri çocuk kitaplarının sayısındaki artış gerek pedagojik gerekse de değerler açısından sakınca oluşturabilecek yayınların çoğalmasına yol açmıştır. Türkiye’de sayısı her

geçen gün artan çeviri çocuk kitaplarında kültürümüzle, inancımızla bağdaşmayan, çatışan birçok durum ve olayla karşılaşabilmektedir. Bunun bir örneği Virginia Woolf'un 2012'de Kırmızı Kedi Yayınevi'nce basılan *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı çocuk kitabında görülmektedir. Söz konusu eserde kültür ve inanç dünyamıza uymayacağı düşünülen kimi tutum ve davranışlar yer almaktadır. Yazarın çocuklar için kaleme aldığı söz konusu öykü; maddi ve manevi değerlerimizle, akrabalık ilişkilerimizle, gelenek ve göreneklerimizle bağdaşmayacağı düşünülen tutum ve davranışlar içermektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünlerinde kültür ve inanç kavramlarının nasıl işlenip sunuldukları konusunda Gülten Dayıoğlu'nun *Cambaz Parası* ve Virginia Woolf'un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı eserleri arasında karşılaştırma yapılarak çeviri çocuk edebiyatı ürünlerinin okurlar üzerinde yol açabileceği kültür ve inanç karmaşası ortaya konulmaya çalışılmıştır.

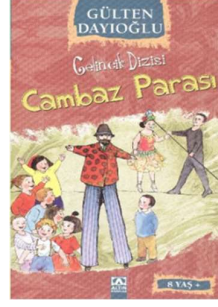
Yöntem

Gülten Dayıoğlu'nun *Cambaz Parası* ve Virginia Woolf'un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı eserlerinin tutum, davranış, değer, durum, olay bağlamında karşılaştırıldığı bu çalışmada, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsa[yan]" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Eserlerin seçiminde yerlilik / yabancılık, kültür / inanç / değer çatışması ve karşıt iletiler gibi ilkeler dikkate alınmıştır. Yabancı çocuk kitaplarının içeriğinin Türk çocuklarının kültür ve inanç dünyasına uygunluğunun tespitinde ise "araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı" (Creswell'den aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420) olan durum çalışmasından yararlanma yoluna gidilmiştir.

Bulgular ve yorum

Gülten Dayıoğlu ve *Cambaz Parası*

Gülten Dayıoğlu, Türk çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimci yazarlarından biridir. 1935'te Kütahya Emet'te doğan yazar, İstanbul Kız Lisesi'ni, ardından Çapa Öğretmen Okulu'nu bitirir. Hukuk öğrenimini yarıda bırakarak öğretmenliğe başlayan Gülten Dayıoğlu İstanbul'da on beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra 1977'de istifa ederek kendisini çocuklar için yazmaya adanır. Çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik kitaplarıyla, yurt içi ve yurt dışında katıldığı eğitimlerle, çocuk edebiyatı üzerine söyleşi ve bildirileriyle Türkiye'nin önde gelen çocuk edebiyatı yazarları arasında yer alan Dayıoğlu'nun kitapları birçok yabancı dilde yayımlanmıştır. Yazarın başta *Fadıuş*, *Suna'nın Serçeleri*, *Ölümsüz Ece*, *Dört Kardeşiler* olmak üzere yetmiş aşkın çocuk kitabı bulunmaktadır (Sarıyüce, 2012, s. 146).



Gülten Dayıoğlu'nun *Cambaz Parası* adlı eseri, yazarın on yedi kitaplık 'Gelincik Dizisi' başlığı altındaki öyküleri arasında yer almaktadır. Bu öyküde yaz sonu kasabaya gelen cambaz gösterisini izlemek üzere babalarından para alan Burak ve Elçin adlı iki kardeşin macerası anlatılır. Gittikleri gösteride beş yaşındaki cambaz çocukla ailesinin ip üzerindeki tehlikeli gösterisini izleyen Burak, etkinliğin sonunda cambaz kadına ücreti ödemez. Çocuk kalabalığı arasında para vermediğinin anlaşılacağı, bu davranışının yanına kâr kalacağını düşünen Burak eve döndüğünde durumu annesine tüm saflığıyla anlatır. Emek hırsızlığına dayalı bu kötü davranışının verdiği vicdan azabıyla Burak, annesinin ufuk açıcı söylemi ve yönlendirmesiyle hatasını gidermeye çalışır. Cambazların bulunduğu yere dönen iki kardeş, Burak'ın gerçeği anlatıp cambaz kadından özür dilemesi ve ona gösteri ücretini ödemesiyle mutlu bir şekilde eve döner. Cambaz kadının Burak'ın gösteri ücretini ödemediğinin farkında olması, onu diğer çocukların yanında küçük düşürmekten kaçınması öykünün düşündürücülüğünü ve anlatım zenginliğini artırmaktadır. Eserin sonunda Burak hatasını giderir ve iç huzuru duyar. Alınan bir hizmetin ya da emeğin karşılığının mutlaka ödenmesi gerektiğini, hak yemenin vicdani rahatsızlığını anlatan *Cambaz Parası*'nda çocuklara; empati, güven, dürüstlük, iyilik, sevgi ve paylaşma gibi değerler aşılanmaktadır.

Virginia Woolf ve Yaşlı Kadın ve Papağan

1882'de Londra'da dünyaya gelen Virginia Woolf, Victoria Çağı'nın tanınmış yazarlarından -varlıklı sayılmasa da yüksek orta sınıftan- Sir Leslie Stephen'in kızıdır. Çiftin beş çocuğundan biri olan Virginia, on üç yaşındayken son derece güzel, melek huylu ve anlayışlı annesi Julia'yı kaybeder. Babası Cambridge'i bitirip Anglikan Kilisesi'ne din adamı olarak kabul edilmesine rağmen agnostik bir tutum benimseyerek Hristiyanlığa inancını yitirir ve bu görevi kabul etmez. Öğretim üyeliği yapar. 1880'lerin dinsel baskısı altında yetiştirilen çocuklarının aksine Virginia Woolf'un yaşamında din egemen olmaz. Victoria Çağı insanı olmasına rağmen Sir Leslie Stephen evi dolduran binlerce kitabını kızının okumasına karışmaz. Baskıcı bir baba olmamakla birlikte kızını kişiliğinin ağırlığıyla ezen bu baba, Virginia Woolf'da feminizmin nedeni olarak değerlendirilir. 1904'te -yirmi iki yaşındayken- babasız kalan Virginia ondan hep kinle söz eder. 1912'de Leonard Woolf ile evlenir; ancak kadınla erkeğin ilişkisini, çocuk doğurmayı itici bulur. Eşinin Hogarth Press adını vererek kurduğu basımevinde Virginia Woolf'un eserleri yayımlanır. Romanlarında cinselliği ve cinsellikten kaynaklanan duyguları hiç ele almaz. II. Dünya Savaşı'nın Avrupa uygarlığının sonu olacağı saplantısına kapılan Virginia Woolf 1941'de savaş içinde yaşamanın felaketi, artık yazamamak kaygısı, her an delirmek korkusuyla ceplerini taşla doldurup Ouse nehrine atlayarak yaşamına son verir. Woolf'un sonunda kendi canına kıymasına neden olan delilik nöbetlerinde, çocukluğunda geçirdiği travmanın ve lezbiyen eğilimlerinin payıyla on üç yaşındayken ağır bir grip yüzünden kaybettiği annesinin etkisi bulunur (Urgan, 1997, s. 9-43).

Virginia Woolf'un *Mrs. Dalloway*, *Deniz Feneri*, *Orlando*, *Jacob'un Odası*, *Dalgalar*, *Kendine Ait Bir Oda*, *Gece ve Gündüz*, *Bir Yazarın Güncesi* gibi önemli eserlerinin yanı sıra Türkçeye çevrilen *Dadının Perdesi*, *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı çocuk kitapları bulunmaktadır.



Virginia Woolf'un İlknur Özdemir tarafından Türkçeye *Yaşlı Kadın ve Papağan* başlığıyla çevrilen *The Widow and the Parrot* adlı çocuk kitabında, İngiltere'nin kuzeyindeki Yorkshire bölgesinin Spilsby köyünde ayakkabı tamirciliği yaparak yaşayan yoksul Bayan Gage'in başından geçen serüven anlatılır. Oldukça cimri olan ağabeyi Joseph Brand'in ölüm haberini alan yaşlı dul Bayan Gage, kendisine kalan mirası (ev, ahır, sera ve 3000 sterlin) almak için -rahip Samuel Tallboys'a yol parası olarak 2 sterlin 10 peni borçlanarak- Lewes yakınlarındaki Rodmell köyüne doğru yolculuğa çıkar. Evde abisinin James adını verdiği papağanla tanışıp ona sevgi duyan Bayan Gage'in mutluluğu, 3000 sterlinini almak üzere gittiği Stagg ve Beetle Avukatlık Bürosu'nda son bulur. Miras kalan paranın izine hiçbir yerde ulaşamamıştır. Umutsuzluğa kapılan Bayan Gage topallayarak Rodmell'e dönerken akşamın zifiri karanlığında ırmağın kenarında mahsur kalır. Bu esnada bir mucize olur, köydeki bir evin yanmasıyla ortalık aydınlanır, ırmak suları da çekilir. Bayan Gage ışığa yaklaştığında yanan evin kendi evi olduğunu görür. Miras kalan paradan sonra evden de yoksun olduğuna üzülen yaşlı kadın, papağanının da yangında öldüğünü düşünür. Geceyi Bayan Ford'un kulübesinde geçiren Bayan Gage'in üzüntüden gözüne uyku girmez, bu sırada pencereye üç kez vurulur. Yaşlı kadın karşısında papağanı James'i görünce çok mutlu olur. Papağanı ona bir şeyler anlatmaya çalışıyordur. James'i izleyerek yanan eve ulaşan yaşlı kadın, papağanının işaret ettiği mutfak zeminini kazarak burada gömülü 3000 sterlinine kavuşur. Parayı bulan yaşlı kadın yanına çok sevdiği James'i de alarak Spilsby'e döner, ömrünün kalan kısmını refah içerisinde yaşar. Ölüm döşeğindeyken de rahibe, evi James'in bilerek yaktığını, kendisine gömüyü yine papağanının buldurduğunu anlatır. Bayan Gage son nefesini verir vermez papağanı James de çılgın atarak ölür. *Yaşlı Kadın ve Papağan*'da çocuklara; hayvan sevgisi, cömertlik, yardımlaşma ve iyilik gibi değerler aşılanmaktadır.

Cambaz Parası-Yaşlı Kadın ve Papağan Adlı Eserlerin Karşılaştırılması

Gülten Dayıoğlu'nun *Cambaz Parası* ve Virginia Woolf'un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı öyküleri incelendiğinde öncelikle her iki eserin de çocuklar için yazıldığı görülür. *Cambaz Parası*'nın eyleyenleri çocuk iken *Yaşlı Kadın ve Papağan* öyküsünün eyleyeni yaşlı bir kadındır ve öyküde herhangi bir çocuğa yer verilmez. Altın Kitaplar Yayınevi'nce 2017'de 9. basımı yapılan *Cambaz Parası*'nda renkli çizimler yer alırken Kırmızı Kedi Yayınevi'nce 2012'de ilk basımı yapılan *Yaşlı Kadın ve Papağan*'da siyah-beyaz çizimlere yer verilmektedir. *Cambaz Parası*'ndaki çizimler *Yaşlı Kadın ve Papağan*'a göre nicelik ve nitelik yönünden üstündür. *Yaşlı Kadın ve Papağan*'ın çevirmeni İlknur Özdemir'in birçok çocuk kitabı çevirisi bulunmaktadır. Eserin İngilizce orijinal metni göz önünde bulundurulduğunda çevirinin nitelikli ve başarılı olduğu söylenebilir. Ancak kitabın ikinci cümlesi orijinal metinde "Although lame and rather shortsighted... [Topal ve oldukça miyop olmasına rağmen]" (Woolf, n.d., p. 123) biçiminde geçerken

Türkçeye “Güçsüz bir kadıncağızdı, gözleri de ileri derecede miyoptu” (Woolf, 2012, s. 5) olarak çevrilmiştir. Bu çeviriyle eserin merkez kişisi olan Bayan Gage’in topal oluşu okura verilmeyerek kitabın ilerleyen bölümündeki “Daha önce de söylediğim gibi Bayan Gage’in sağ bacağı aksıyordu” (Woolf, 2012, s. 20) cümlesi -çeviri eksikliğine bağlı olarak- kurgusal bir hataya neden olmuştur. Bayan Gage’in topal oluşundan daha önce söz edilmemesinden kaynaklanan söz konusu hatayla *Yaşlı Kadın ve Papağan*’ın aynı yıl -2012’de- Yapı Kredi Yayınları’na gerçekleştirilen basımında karşılaşılmamaktadır.

Gülten Dayıoğlu hak yemenin vicdani yükü altında ezilen Burak’a yer verdiği *Cambaz Parası* adlı öyküsünde olabildiğince pedagojik duyarlılıkla hareket eder. Burak ve Elçin’in cambaz gösterisine gidebilmek için babalarından gerekli izni ve parayı almaları sorumluluk duygusu ve büyüklere saygının birer göstergesidir. Yazarın “Komşu çocuklarıyla birleşip, cambazların konduğu alana doğru yola çıktılar” (Dayıoğlu, 2017, s. 8) cümlesi komşuluk ilişkilerinin ve arkadaşlık / birlik duygusunun önemine dikkat çekmektedir. Öyküde cambazın ayaklarının altına birer kalıp sabun koyarak tel üzerinde yürümesi karşısında gösteriyi izleyen çocuklar endişelenir. Çocukların bu tehlikeli gösteri karşısında cambaz adamla kurdukları empati “Çocuklar hep bir ağızdan, ‘Hiii!’ diye bağırıştılar” (Dayıoğlu, 2017, s. 9-10) sözleriyle dile getirilir. Gülten Dayıoğlu’nun *Cambaz Parası*’nda gösterdiği pedagojik özeni göstermesi bakımından şu iki tutum öne çıkar. Öncelikle yazar öykünün yeni basımında değişikliğe gider. Cambaz babanın tehlikeli gösteriye çıkmaktan korkan oğlunu tehdit ederek tel üzerinde yürümeye zorlaması öyküden çıkarılmıştır. Babanın çocuk istismarına örnek oluşturabilecek bu yanlış tutumuna sonraki baskılarda yer vermeyen yazar, pedagojik duyarlılıkla hareket etmeye çalışmaktadır. Yazar ayrıca cambaz kadının elindeki tepsie para atmamaya kurnazca davrandığını düşünen Burak’a yönelik annesinin dilinden -bir psikologmuşçasına- şu sözleri sarf ettirir: “Bilet kesmemekle sizlere olan güvenlerini belirttiler. Sen bu güvene dayanarak aldattın onları. Cambaz kadın belki para vermediğini sezinlemedi. Ama, onları kandırdığını Allah da biliyor, kendin de biliyorsun” (Dayıoğlu, 2017, s. 13-14). Çocuğunun yaptığı yanlış ona ‘olumlamadan, bağırıp çağırmadan’ sezdiren annenin bu tutumunda hem pedagojik özen hem de dinî duyarlılık göze çarpar. Annenin, “Bu davranışımı hiç beğenmedim. Biraz önce cambaz çocuğa acıdığını söylüyordun. Demek ki bu duygun içten değil göstermelikmiş” (Dayıoğlu, 2017, s. 13) diyerek çocuğunun yanlış davranışı karşısındaki hoşgörülü ve telafiye yönlendirici tavrı oldukça etkileyicidir. Bu yönleriyle Gülten Dayıoğlu emeğe saygı, hakkaniyet, doğruluk, insan sevgisi gibi değerlerle öyküsünü çevreleyerek kültür ve inanç dünyamızdan hareketle çocuk edebiyatında evrensel ölçütleri karşılama yoluna gider. Eserinde çocuk edebiyatının evrensel ilkelerini göz önünde bulunduran yazar, gerek kurguda gerekse içerikteki yetkinliğiyle çocuklara birçok farklı kazanım aşılama olanağına erişmektedir.

Gülten Dayıoğlu’nun *Cambaz Parası* adlı eserinde tutum, davranış ve değer bakımından herhangi bir olumsuz örnekle karşılaşmaz. Burak’ın gösteri sonrasında cambaz kadına parayı vermeyip eve döndüğünde bu davranışını annesine tüm saflığıyla anlatması eserde çocuksu saflığın yakalandığını göstermesi bakımından dikkat çekmektedir. Türk aile ve toplum yaşamından hareket ederek evrensel ölçütleri yakalama şansı elde eden yazar, farklı kültür ve inançlara da hitap edebilen bir eser ortaya koymaktadır. Gülten Dayıoğlu’nun öyküsünü evrensel kılan özelliklerden birisi de cambaz kadının Burak’ın parayı vermediğini fark ederek parasının olmadığını düşünüp diğer çocukların yanında küçük düşmemesini istemesi ve bunun sonucunda da onun bu davranışını görmezden gelmesidir.

Gülten Dayıoğlu’nun *Cambaz Parası* adlı öyküsünün aksine, Virginia Woolf’un hayvan sevgisinin insana sağlayacağı maddi ve manevi yarar iletisi üzerine kurulu *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı eserinde pedagojik açıdan sakınca oluşturabilecek tutum ve söylemler yer almaktadır. Öyküde öncelikle, yoksul ve yaşlı bir dul olan Bayan Gage’in, yıllardır görüşmediği abisi Joseph Brand’in ölüm haberi karşısında duyduğu

sevinc göze çarpmaktadır. Mektubu okuyan Bayan Gage'in, öz abisinin ölümü karşısındaki mutluluğu öyküde "‘Vay canına,’ dedi Bayan Gage. ‘Yaşlı ağabeyim Joseph ölmüş sonunda!’" (Woolf, 2012, s. 6) sözleriyle anlatılır. ‘Sonunda’ belirteci, söz konusu ölümün Bayan Gage'in zihninde arzulan, beklenen bir son olduğunu gösterir ve yaşlı kadın, ağabeyinin ölümü karşısında hiçbir üzüntü duymaz. Mektubun ilerleyen bölümünde cimri ağabeyinden kendisine kalan mirası öğrenen yaşlı kadının sevinci daha da artar. Bu büyük sevinç öyküde "Bayan Gage neredeyse sevincinden şöminenin içine düşecekti" (Woolf, 2012, s. 6) cümlesiyle ifade edilir. Bu olumsuz tutum, çocuk edebiyatı ürünlerini önemli bir uyarın olarak gören ve onları insana özgü birçok duygu durumunu doğal ortamında örneklendirerek çocukların farklı duyguları tanımasını / deneyimlemesini, yaşamdaki önemini anlamasını sağlayan, kurgudaki karakterler aracılığıyla da bu duyguları doğru ve sağlıklı bir biçimde nasıl yaşamaları gerektiğini sezinleten üretimler olarak tanımlayan Aslan (2019, s. 52)'in açıklamasıyla çelişmektedir. Öyküdeki söz konusu tutum ve davranış ne Türk kültürüyle ne İslam inancıyla ne de insanlığın evrensel değerleriyle bağdaşmaktadır. Nitekim, hadis-i şerifte "Kardeşinin derdine sevinip gülme! Sonra Allah onu esirger de senin başına verir" (Tirmizî, t.y.b, s. 291; Özafşar, M. E., Ünal, İ. H., Ünal, Y., Erul, B., Martı, H. ve Demir, M., 2020, s. 449) buyurulmaktadır. Müslümana yakışan, kendisine ve başkalarına karşı hayır istemek olmalıdır. Başkasının kötülüğünü istemek 'iyilik' gibi evrensel bir değerle de çelişmektedir.

Cambaz Parası	Yaşlı Kadın ve Papağan
<i>Maneviyatçı bakış</i> → Burak'ın maddi bir konudan (ücret ödememesi) dolayı manevi rahatsızlık (pişmanlık) duyması	<i>Maddiyatçı bakış</i> → Bayan Gage'in manevi bir konudan (abisinin ölümü) rahatsızlık duymayıp maddi konudan (miras kalması) haz duyması

Yaşlı Kadın ve Papağan'da Bayan Gage'le ilgili olarak yapılan "Başına bunca işi açan düzenbaz abisi Joseph'den yakınıyordu" (Woolf, 2012, s. 20-21) değerlendirmesi onun ölünün ardından kötü konuşmasını örneklemektedir. Oysaki İslam inancında ölümlerin hayırla yâd edilmesi, haklarında kötü söylemlerden sakınılması buyrulur. Yine, Bayan Gage'in ölmüş ağabeyiyle ilgili olarak kurduğu "Şu anda cehennem ateşinde yandığına hiç kuşku yok" (Woolf, 2012, s. 21) cümlesi ölümden duyulan sevince ve ölüye yönelik nefret söylemine örnektir. İslam inancında -salih amelli olsun ya da olmasın- hiçbir mevtanın cehennemde yanması arzusu güdülmaz. İslamiyet'te bu durum -kendisini ölü hakkında ödül ve cezada (cennet ve cehennemde) karar verici noktada görme- şirke dahi yol açabilen tehlikeli bir tutum olarak değerlendirilebilir. Nitekim, 'Ölülere Sövmekten Nehiy Babı'nda "Ölüler yaptıklarının karşılığına kavuşmuşlardır. Onlar hakkında dedikodu yapmak kul hakkına tecavüz etmektir. Ölümlerin hakkı dirilerin hakkından daha mühimdir. Çünkü dirilerle helallaşmak imkânı vardır, ölümlerle bu imkân kalmamıştır" (Ebî Davud, 1983, s. 556) izahıyla sunulan "Dostunuz öldüğü vakit, onu çekiştirmekten vazgeçin, hakkında dedikodu yapmayın" (Ebî Davud, 1983, s. 556) ve "Ölümlerin iyiliğini andığımızda bundan istifade eder. Ama kötülüğünü andığımızda onu rencide etmiş oluruz ve bir kimsenin kötülüğünü anmazsak bunu niçin anmadın diye bizden sorulmaz" (Ebî Davud, 1983, s. 557) izahıyla sunulan "Ölümlerinizin iyiliklerini anınız, kötülüklerini (anmaktan) vazgeçiniz" (Ebî Davud, 1983, s. 557; Tirmizî, t.y.a, s. 215) hadis-i şeriflerinde müminlere güzel bir tutum ve davranış sergileyerek öleni hayırla yâd etmeleri gerektiği bildirilmektedir. Öz ağabeyinin ölümü karşısında Bayan Gage'in takındığı tavır ve davranış çocukların zihninde olumsuz izler bırakabilir. Söz konusu söylem ve edim kültürümüzle, akrabalık ilişkilerimizle, inancımızla uyusmamaktadır. Bu olumsuz tutum, çocuk için son derece önemli olan ve "bireyin diğerlerinin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, kişisel ve duygusal özellikler ile tercihlerini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi değer ve davranışlar ile psiko-sosyal bağlılığı kapsa[yan]" (Ünal, 2019, s. 44) 'karakter' kavramına zıtlık oluşturmaktadır. Öyküyü okuyan bir çocuğun zihninde uyanabilecek 'öz ağabeyinin ölümüne ve bıraktığı mirasa sevinme' düşüncesi onun duygusuzlaşmasına, salt çıkarıcı / maddiyatçı yaşam

felsefesini benimsemesine ve akrabalık ilişkilerinin bozulmasına neden olabilir. Öykü karakteriyle özdeşim kuran bir çocuk “Acaba ağabeyim / ablam öldüğünde ben de böyle sevinecek miyim?” sorusuyla baş başa kalabilir.

Cambaz Parası	Yaşlı Kadın ve Papağan
Dinî duyarlık → Annesinin Burak'a kimsenin görmediğini zannettiği kötü davranışının hiç kimse tarafından görülmesi bile Allah tarafından görüldüğünü söylemesi	Dinî duyarsızlık → Bayan Gage'in öz ağabeyi Joseph'in ölümüne sevinerek onun cehennem ateşinde yanmasını istemesi

Virginia Woolf'un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı öyküsünde kültür ve inanç dünyamızla bağdaşmayan ve başkasının kaybını, kötülüğünü kendisi için kazanç görme eylemi olan bencillik de göze çarpar. Bir akşam, zifiri karanlıkta çamura bata çıka evine ulaşmaya çalışan Bayan Gage yönünü kestiremeyip bir ışığa gereksinim duyar. Tam bu sırada köydeki bir evin yanmasıyla etraf aydınlanır. Bayan Gage'in çıkan yangından duyduğu mutluluk öyküde şu sözlerle anlatılır: “Yangın çıkmış bir evde, Tanrı'ya şükürler olsun', çünkü bir evin yanıp kül olmasının en azından birkaç dakika süreceğini ve o zamana kadar da kendisinin köyün yolunu tutmuş olacağını düşünüyordu” (Woolf, 2012, s. 26). Kendi çıkarı uğruna her türlü kötülükten medet uman ve sevinç duyan yaşlı kadının “Birilerinin ocağına incir ağacı dikiliyor” (Woolf, 2012, s. 26) söylemiyle ortaya koyduğu bencilliğinin ve söz konusu kötü davranışının Türk kültürü ve inancında yeri bulunmamaktadır. Maddecî ve çıkarıcı bir kişi olan öykünün merkez kişisinin son derece bencil bu ruh hâlleri çocuk okurların zihninde büyük karışıklıklara yol açabilir. Eserde Bayan Gage'in söz konusu bencil tutum / davranışlarına yönelik olumsuz hiçbir söylemde bulunulmaması ve bencilliğin, fırsatçılığın eleştirilmemesi oldukça düşündürücüdür.

Hayvan sevgisi iletisi üzerine kurulu söz konusu öyküde bu olumsuzlukların yanı sıra iki çelişki de öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki öz ağabeyinden nefret eden, onunla görüşmeyen Bayan Gage'in tüm sevgisini hayvanlara yöneltmesidir. Eserde insan sevgisinin yerini hayvan sevgisinin alması bireyin yalnızlığına ve insanlara karşı güvensizliğine yönelik olarak yorumlanabilir. Öyküdeki bir diğer çelişkiyi de evde çıkan yangında öldüğü düşünülen papağan James hakkında Rahip James Hawkesford'un dilinden dökülen “O beyinsiz yaratığı merak etmeyin. Hiç kuşukum yok, o papağan tüneğinde huzur içinde öbür dünyaya göçmüştür” (Woolf, 2012, s. 29) sözleri oluşturur. Öldüğü düşünülen bir hayvanla ilgili olarak -sevgi ve hoşgörünün temsilcisi olması gereken- bir din adamının dilinden dökülen nefret söylemi eserin 'hayvan sevgisi' iletisini gölgelemektedir. Öyküde, çocuk okurların diğer canlı türleri için de kötü sıfatlar kullanmalarının ve aşağılayıcı adlandırmalar yapmalarının önünü açabilecek bu özensiz tutum bir çocuk edebiyatı ürününün taşıması gereken niteliklerle bağdaşmamaktadır.

Cambaz Parası	Yaşlı Kadın ve Papağan
Empati → 1. Çocukların cambaz adamın tehlikeli gösterisini izlerken kendilerini onun yerine koyup ipten düşeceği korkusu ve heyecanını yaşamaları Empati / Cömertlik → 2. Cambaz kadının Burak'ın para vermediğinin farkında olup onun parası olmadığını düşünerek diğer çocukların yanında rencide etmek istemesi / Cambaz ailesinin çimenlerin üzerine kurdukları sofradan Burak ve Elçin'e yiyecek ikram etmek istemesi	Bencillik → 1. Bayan Gage'in köyde yanan bir evin karanlığı aydınlatarak kendisini zor durumdan kurtarmasından duyduğu haz 2. Bayan Gage'in mirası Spilsby'de herkesten saklaması, çevresindekilerle paylaşmaktan kaçınması, bankaya yatırarak ömrünün sonuna dek papağan James ve köpeği Shag ile rahat bir yaşam sürmesi

Sonuç ve öneriler

Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel özelliğini ‘çocuk için’ yazılma, çocuğun duygu ve düşünce dünyasıyla farklı din ve kültürleri kuşatma, evrensel değerleri yakalayabilme gibi temel ilkeler oluşturur. Bu bakımdan çocuk edebiyatı yazarlığı önemli sorumluluklar gerektiren ve pedagojik açıdan son derece özen gösterilmesi gereken bir alandır. Ne var ki, küreselleşmenin etkisindeki günümüz dünyasında farklı din ve kültürlerle uygunluğu göz önüne alınmadan çevrilip yayımlanan çocuk kitapları da bulunmaktadır. Kaysılı (2021) küreselleşme-kültür ilişkisinin sorunlu olduğuna dikkat çeker ve küreselleşmenin dünyayı tekipleştirme çabasının kültürün yerelliği, özgünlüğü çağrıştıran doğasına ters düştüğünü vurgular (s. 155). Küreselleşmenin ve tüketim toplumuna dönüşmenin etkisiyle ülkemizde son yıllarda özellikle çeviri çocuk kitaplarının sayısında büyük bir artış gözlenmektedir. Söz konusu çeviri eserlerin kültürümüzün taşıyıcısı ve geleceğimizin mimarı çocuklarımıza yönelik olup olmadıkları, Türk kültür, inanç ve düşünce dünyasıyla uyuşup uyuşmadıkları önemli bir sorun teşkil etmektedir. İngiliz yazar Virginia Woolf’un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı öyküsü bu uyumsuzluğu gözler önüne sermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. Söz konusu eserde pedagojik özenin, kültürel çeşitliliğin ve evrensel değerlerin göz ardı edildiği görülmektedir. *Yaşlı Kadın ve Papağan*’da ‘akrabanın ölümüne sevinme’, ‘ölünün ardından kötü düşünme ve konuşma’, ‘başkasının felaketinden çıkar sağlamaya çalışma’, ‘canlılara yönelik nefret söyleminde bulunma’ gibi çocuk psikolojisi açısından olumsuz tutum ve davranışlar yer almaktadır. Aile kavramının ve akrabalık ilişkilerinin son derece değerli görüldüğü Türk toplumunda söz konusu olumsuzluklar çocuk okurların zihninde yozlaşmaya ve değer karmaşasına yol açabilir.

Gülten Dayıoğlu’nun *Cambaz Parası* adlı öyküsünde, Virginia Woolf’un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı öyküsünün aksine, pedagojik duyarlılıkla hareket edildiği; çocuklara iyilik, doğruluk, hakkaniyet, empati gibi evrensel değerlerin aşılmanaya çalışıldığı görülür. Eserde Woolf’un ağabeyinin ölümü karşısında sevinç duyan Bayan Gage karakterine karşılık tanımadığı bir cambaz ailesinin hakkını yemenin sıkıntısını duyan Burak karakterine yer verilmiştir. Henüz çocuk yaşta Burak’ın yaşadığı iç huzursuzluk ve sahip olduğu maneviyatçı bakış, yaşlı Bayan Gage’in salt çıkarıcı / maddiyatçı bakış açısının tam karşısında konumlandırılabilir. *Cambaz Parası*’nda farklı inanç ve kültürlerle seslenen, evrensel değerleri barındıran örnek tutum ve davranışlar bulunmaktadır. Bu yönüyle eser, yalnızca Türk çocuk öykücülüğünün başarılı bir örneği olmanın ötesinde tüm dünya çocuklarını kuşatan klasik çocuk öyküsü kategorisinde de değerlendirilebilir. Ulusalda evrensele uzanan çizgide *Cambaz Parası* nitelikli ve güzel bir eser olarak öne çıkmaktadır. Ateş (1998), Gülten Dayıoğlu’nun çocuklarca çok okunan ve beğenilen; ana babalarca da güven duyulan bir yazar olmasını çocukları önemsemesine, öğretmen kökenli olmasına bağlamaktadır (s. 255). Gökçe (2008) Gülten Dayıoğlu’nun çocuk öykülerindeki iletilerin okurun gelişim özelliklerine, ulusal ve kültürel değerlerine, insan hak ve özgürlüklerine, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olduğunu belirtir (s. 254-255). Uçan, Akdağ ve Uysal (2022) da Gülten Dayıoğlu’nun 17 kitap ve 89 öyküden oluşan “Gelincik Dizisi” başlıklı çocuk kitaplarında okurlara 351 değeri sezdirmediğini belirterek yazarın pedagojik özenine dikkat çeker (s. 65). İncelenen eserlerdeki “sevgi / nefret, cömertlik / bencillik” karşıtlığı göz önüne alınarak Gülten Dayıoğlu’nun sevgi ve cömertlik aşlayan bir yazar tutumu sergilediği, bunda da pedagojik özeninin etkili olduğu söylenebilir.

Gülten Dayıoğlu’nun *Cambaz Parası* ve Virginia Woolf’un *Yaşlı Kadın ve Papağan* adlı eserlerinin karşılaştırılmasıyla, bir çocuk kitabının çevirisi ve basımında salt tüm dünyaca bilinen bir yazarın kaleminden çıkmış olmasının yeterli görülmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İçeriği hakkında bilgi sahibi olunmadan basılan çocuk kitaplarının okurlar üzerinde din, kültür ve kimlik karmaşasına yol

açabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların zihninde sorun oluşturabilecek eserlerin basımı, seçimi, önerimi konusunda başta yayınevleri olmak üzere araştırmacılara, öğretmenlere ve velilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Özellikle yayınevleri, yayımlayacakları çeviri kitapların seçiminde dikkatli ve özenli olmalıdır. İçeriği çocuklar için uygun olmayan kitaplar yayımlanmamalıdır. Öğretmenler kendileri okumadan, zümre arkadaşlarıyla ya da farklı disiplinlerdeki eğitimcilerle tartışmadan herhangi bir çocuk kitabını öğrencilerine önermemelidirler. Aileler nitelikli çocuk kitapları ve çocuk klasikleri hakkında alan uzmanlarınca bilgilendirilerek çocuklarına okutacakları kitapların seçimi konusunda bilinçlendirilmelidir. Her şeyden önemlisi; çocuklar hangi yayını, hangi nitelikli çevirmenden ve yayınevinden okumaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Önüne konulan her kitabı okumak yerine kendi araştırıp seçeceği bir kitabı okuyup irdelleyen çocuklar 'seçkin okur' sıfatını kazanacak mensubu oldukları toplumun ilerlemesine katkı sağlayabileceklerdir.

Kaynakça

- Arbutnot, M. H. (1964). *Children and books*. USA: Scott, Foresman and Company.
- Arı, S. (2018). Çeviri çocuk edebiyatı örneğinde kültürel sembollerin eşdeğerlilik ilişkisi. H. Kahya (Ed.), *1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildirileri* içinde (s. 217-223). Elazığ: Asos.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, K. (1998). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk romanları: Eğitim, sanat ve dil özellikleriyle incelenmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Çalışkan, H. ve Öntaş, T. (2018). Biyografilerle değerler eğitimi. *Değerlerimizle değerliyiz: Biyografilerle değerler eğitimi etkinlik kitabı* içinde (s. 1-18), H. Çalışkan ve T. Öntaş (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, A. (2020). *Kültür ve politika*. Ankara: Astana.
- Çılgın, A. S. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa.
- Dayıoğlu, G. (2017). *Cambaz parası*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ebî Davud. (1983). *Sünen-i Ebî Davud ve tercemesi 5. İ. Koçaşlı (Çev.)*, İstanbul: Millî Gazete.
- Erten, A. (2014). Çeviri çocuk edebiyatının temel sorunları ve çözüm önerileri [Özel Sayı]. *Türk Dili, CVII(756)*, 354-355.
- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Kaysılı, A. (2021). Modern ve çokkültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim. S. T. Kamer (Ed.), *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi* içinde (s. 147-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıltan, N. (2014). Çeviri çocuk edebiyatında temel sorunlar ve çözüm önerileri [Özel Sayı]. *Türk Dili, CVII(756)*, 356-358.
- Kurultay, T. (2014). Çeviri edebiyat ülke edebiyatının canlandırıcı bir parçasıdır [Özel Sayı]. *Türk Dili, CVII(756)*, 359-360.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi.
- Neydim, N. (2003). *80 sonrası paradigma değişimi açısından çeviri çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu.

- Neydim, N. (2014). Çevirinin önemi ve edebiyat dizgesindeki işlevi [Özel Sayı]. *Türk Dili, CVII(756)*, 361.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Onur, B. (2017). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge.
- Özafşar, M. E., Ünal, İ. H., Ünal, Y., Erul, B., Martı, H. ve Demir, M. (Ed.). (2020). *Hadislerle İslam 3*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Öztürk, H. E. (2008). *Batı çocuk klasiklerinde temel değerler*. İstanbul: Nar.
- Özyer, N. (2014). Ülkemizde çeviri çocuk edebiyatının sorunları [Özel Sayı]. *Türk Dili, CVII(756)*, 362-364.
- Pilten, G. (2021). Çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikler. A. Şahin (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 99-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi 2*. İstanbul: Nar.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişim sürecindeki yeri ve önemi. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* içinde (s. 1-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2)*, 419-426.
- Şahin, M. E. (2020). Kültür ve değerler. H. Beşirli ve Z. S. Tekten Aksürmeli (Ed.), *Kültür ve kimlik: Disiplinlerarası yaklaşımlar* içinde (s. 53-69). Ankara: Siyasal.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Konya: Suna.
- Şirin, M. R. (1987). *Çocuk edebiyatı yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü.
- Şirin, M. R. (2022). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Uçan At.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Ankara: MEB.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
adresinden 12 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tirmizî. (t.y.a). *Sünen-i Tirmizî tercemesi 2*. O. Z. Mollamehmetoğlu (Çev.), İstanbul: Yunus Emre.
- Tirmizî. (t.y.b). *Sünen-i Tirmizî tercemesi 4*. O. Z. Mollamehmetoğlu (Çev.), İstanbul: Yunus Emre.
- Turan, İ. (2010). Bazı batı ve Türk çocuk klasiklerinde dini ve ahlaki değerler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10(1)*, 171-194.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tylor, E. B. (1889). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. NY: Henry Holt and Company.
- Uçan, H. (2005). 'Çocuk kadar saf', temiz olabilmek / kalabilmek [Özel Sayı]. *Hece, 104-105*, 18-23.
- Uçan, H., Akdağ, E. ve Uysal, B. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Gülten Daynoğlu'nun "Gelincik Dizisi" çocuk kitaplarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (Proje Nu: 18.KARİYER.170).
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Urgan, M. (1997). *Virginia Woolf*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ünal, F. (2019). Karakter gelişiminde ve eğitiminde aile, çevre ve okul. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi* içinde (s. 41-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Woolf, V. (2012). *Yaşlı kadın ve papağan*. İ. Özdemir (Çev.), İstanbul: Kırmızı Kedi.

Woolf, V. (n.d.). *The widow and the parrot*.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=c2hjc2MuazEyLmluLnVzfG1ycy1zaGVhc m58Z3g6ODExMjZjZDQ1MjgoOWNh> adresinden 2 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.

28. Alâî b. Muhibbî'nin "Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatî'l-Mülûk" adlı eserine Yûnus adlı müellifin ilaveleri hakkında değerlendirme¹

Zehra ÖZTÜRK²

APA: Öztürk, Z. (2022). Alâî b. Muhibbî'nin "Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatî'l-Mülûk" adlı eserine Yûnus adlı müellifin ilaveleri hakkında değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 418-443. DOI: 10.29000/rumelide.1164176.

Öz

Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatî'l-Mülûk, Gazâlî'nin *Nasihatü'l-Mülûk* adlı eserinin Alâî b. Muhibbî tarafından 16. yüzyılda yapılmış Türkçe tercümesidir. Eser, iki makale ve yedi bâbdan oluşur. Alâî, eserin tertibinde *Nasihatü'l-Mülûk*'a bağlı kalsa da eser üzerinde eklemeler ve çıkarma tasarruflarında bulunur. Alâî'nin esere yaptığı en belirgin eklemeler, birinci makaledeki akaid bölümünü şerh etmesi ve eserin birinci bâbının sonuna bir tarih bölümü ilave etmesidir. Çalışmamız sırasında eserin daha önceki çalışmalarda on iki olarak belirtilen nüshalarından üç tanesinin farklı eserlere ait olduğu tespit edilmiştir. Kalan dokuz nüsha incelendiğinde, eserin beş nüshasında önceki çalışmalarda fark edilmeyen ikinci bir müellifin varlığı anlaşılır. Yûnus adlı bu kişi, kendisi hakkında adından başka bir açıklama yapmadan Alâî'nin eserine müdahil olur. Alâî, *Nasihatü'l-Mülûk*'un "Adalet ve Siyaset" başlıklı birinci bâbının sonuna Hz. Âdem'den başlayarak İran'ın İslam orduları tarafından fethine kadar geçen sürede yaşamış meliklerle ilgili bir tarih bölümü ekler. Müellif eserinin hacmini aşacağı için İslam padişahlarına ve devrin hükümdarı Kanuni Sultan Süleyman'a yer vermediğini belirtir. Yûnus adlı müellif esere Alâî'nin bu açıklamasından önce müdahil olur. Yûnus, Sâsânî hükümdarlarının anlatıldığı bölümde Alâî'nin *Zafer-nâme*'den yaptığı alıntının sonunda kendi adını zikrederek eserin kalan kısmını kendisinin tercüme edeceğini ifade eder. Yûnus, Alâî'nin tertibine uygun olarak eserin Sâsânîler bölümünü tamamlamasının ardından esere bir İslam ve Türk tarihi ekler. Bu eklemelerden sonra *Nasihatü'l-Mülûk*'un kalan altı bâbını çevirerek eseri tamamlar. Bu çalışmada, *Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatî'l-Mülûk*'a Yûnus adlı kişi tarafından -aym yüzyılda yapıldığı anlaşılan- eklemeler edebiyatımızda intihal ve zeyl tanımları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Alâî, Yûnus, Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatî'l-Mülûk, intihal, zeyl

Evaluation about the additions of the author named Yunus to Alai b. Muhibbi's work "Neticetu's-Suluk fi-Nasihatî'l-Muluk

Abstract

Neticetü's-Suluk fi-Nasihatî'l-Muluk, Gazali's work named *Nasihatü'l-Muluk* it is a Turkish translation made by Alai b. Muhibbî in the 16th century. The work consists of two articles and seven chapters. Although Alai adheres to *Nasihatü'l-Muluk* in the arrangement of the work, he makes additions and subtractions on the work. The most distinctive additions made by Alai to the work are the annotation of the creed part in the first article and the addition of a history section to the end of the first chapter of the work. During our study, it was understood that three of the copies of the work,

¹ Bu çalışma "Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatî'l-Mülûk (Metin İncelemesi-Tenkitli Metin)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bursa, Türkiye), zehraozturk@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4686-3958 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164176]

which were specified as twelve in previous studies, belong to different works. When the remaining nine copies are examined, it is understood that there is a second author, who was not noticed in the previous works, in the five copies of the work. This person named Yunus gets involved in Alai's work without making any explanation about himself other than his name. Alai, at the end of the first chapter of *Nasihatu'l-Muluk* titled "Justice and Politics", Hz. He adds a history section about the kings who lived from Adam to the conquest of Iran by the Islamic armies. The author states that he did not include the Islamic sultans and the ruler of the time, Suleiman the Magnificent, as it would exceed the volume of his work. The author named Yunus gets involved in the work before this explanation of Alai. Yunus states that he will translate the rest of the work by mentioning his own name at the end of Alai's quotation from *Zafer-name* in the section on Sassanid rulers. After completing the Sassanid section of the work in accordance with Yunus Alai's arrangement, he adds an Islamic and Turkish history to the work. After this addition, he completes the work by translating the remaining six chapters of *Nasihatu'l-Muluk*. In this study, the additions of *Neticetu's-Suluk fi-Nasihati'l-Muluk* by Yunus -which seems to have been made in the same century- were evaluated within the framework of plagiarism and addition in our literature.

Keywords: Alai, Yunus, *Neticetu's-Suluk fi-Nasihati'l-Muluk*, plagiarism, addition

Giriş

İntihal edebî terim olarak "birinin yazısını ya da şiirini kendinin gibi gösterme" biçiminde açıklanır (Devellioğlu, 2013: 509). Türk edebiyatında intihal kavramı "şair geçinenlerin tutulduğu bir hastalık" olarak görülür. İsmail Durmuş, intihalın başlıca çeşitlerini şöyle açıklar: "Sirkat. Divan şairleri arasında sık sık kullanılan bu terimin üzerinde eskiden beri çokça durulmuştur. Başkasına ait bir fikri veya hayali kullanmaya ahz ü sirkat, bunun belli olanına zâhir sirkat, belli olmayanına gayr-i zâhir sirkat adı verilir. Gayr-i zâhir sirkatler daha çok başkasına ait bir düşünce veya sözü değiştirmek suretiyle yapılır" (Durmuş, 2000: 22, 350). Durmuş'un değerlendirmesinden intihalın açık veya gizli olarak yapıldığı anlaşılmaktadır.

Divan edebiyatı geleneği kendi iç dinamikleri sebebiyle intihalın tespitini zorlaştıran bazı özelliklere sahiptir. Hasan Kaplan, Divan edebiyatında intihali konu edindiği çalışmasında bu edebiyatta intihalın tespitini zorlaştıran hususlardan söz eder. Bunlardan ilki nazire geleneğidir. Taklit, eski edebiyatımızda nazire başlığı ile kısmen uygun görülmüştür. Divan edebiyatında intihali tespitin zorluklarından ikincisi, bir yönüyle nazire bir yönüyle tercüme özelliği gösteren mesneviler ve bazı mensur eserlerdir. Kaplan; özellikle aşk mesnevilerinin bölüm ve olay örgüsü düzenlemeleriyle telif hüviyeti kazandığını, bu eserlerin hem nazireye hem de anlamsal aktarım ve intihale yakın durduğunu belirtir. İntihali tespitin zorluklarından biri de Divan şiirinin belli bir gelenek etrafında oluşmasıdır. Benzer şekil, muhteva ve hayalin şiir üzerindeki etkisi şairlerin benzer söyleyişte şiirler yazmasına sebep olur. Arap ve Fars edebiyatının Divan edebiyatı üzerindeki etkisi de intihalın tespitini zorlaştırmaktadır. Bu edebiyattaki eserlerin Türkçeye aktarılırken olduğu gibi aktarılması yahut yeniden söylenmesi intihalın sınırlarını belirlemeyi zorlaştırır. Şairlerin arasındaki kıskançlık ve iftira ile tezkirelerdeki yanlış kayıtlar da bir eserdeki intihali belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Kaplan, 2017: 41-61). Kaplan'ın değerlendirmeleri daha çok manzum eserlerle ilgili olsa da eski edebiyatımızda intihal konusunun sınırlarını çizmesi bakımından önemlidir.

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde mensur eserler arasında da intihal vakalarının görüldüğü anlaşılır. Ahmet Altay, XVI. yüzyılda Kadı Fadlullah'ın yazdığı *Düstûrü'l-Mülk Vezîrû'l-Melik* adlı eserin

XIV. yüzyılda yaşamış Sadreddin Mustafâ Şeyhoğlu'nun *Marzubân-nâme* adlı eserinden çalıntı olduğunu ifade eder. Altay; iki eserin ikinci, üçüncü, dördüncü, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu bâblarının birebir aynı olduğunu tespit etmiştir. *Marzubân-nâme*'nin günümüze ulaşan tek nüshasında birinci ve beşinci bâbların eksik olması sebebiyle bu bâblar arasında karşılaştırma yapılamamıştır. Altay, Kadı Fadlullah'ın eseri Farsçadan tercüme etme ihtimali üzerinde de durur. Ancak *Düstûrül-Mülk Vezîrül-Melik*'in onuncu bâbı Farsça metinde yoktur. Bu bâb Şeyhoğlu tarafından esere eklenmiş telif bir bâbdır. Bölüm, Kadı Fadlullah tarafından kendi eserine aktarılmıştır. İnceleme sonucunda, Kadı Fadlullah'ın kaynak göstermeksizin *Marzubân-nâme*'yi kendine ait yeni bir eser gibi sunduğu anlaşılır (Altay, 2011: 183-184).

Mensur eserlerdeki intihal vakalarının bir örneği de XVII. yüzyılda görülür. Kadızâde Mehmed İlmî, Âşık Çelebi'nin, İbn Teymiyye'nin *Siyâsetü's-Şer'iyye* adlı eserinden tercüme ettiği *Mi'râcü'l-İyâle ve Minhâcü'l-Adâle* adlı eserini kendi eseri gibi sunar. Derin Terzioğlu'nun tespitine göre Kadızâde Mehmed İlmî, *Mi'râcü'l-İyâle ve Minhâcü'l-Adâle*'nin mukaddimesinde küçük bir değişiklik yapmış, eserin geri kalanını olduğu gibi aktarmıştır. Hatta eserde Âşık Çelebi'nin isim ve tarih zikrederek kendisi hakkında bilgi verdiği bölümleri bile değiştirmemiştir. İlmî'nin eserine verdiği *Tâcü'r-Resâil* başlığı da Âşık Çelebi'nin yazdığı mukaddimeden alınmıştır. Eserdeki küçük değişiklikler eserin sunulduğu kişi ile ilgilidir. Âşık Çelebi'nin Kanuni Sultan Süleyman ve Sultan II. Selim hakkındaki övgüleri IV. Murad'a uyarlanmıştır. Ancak İlmî bunu yaparken de dikkatli davranmamış, IV. Murad'ı Osmanlı Devleti'nin on beşinci padişahı olarak göstermiştir. Bunun yanında eserde Âşık Çelebi'nin mahlasının bulunduğu beyitlere de dokunulmamıştır. İlmî'nin âşık sözcüğünü kişi ismi olarak değil, Divan şiirindeki âşık motifi olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır (Terzioğlu, 2007: 264-265). Terzioğlu, İlmî'nin bu özensiz ve dikkatsiz tavrı sebebiyle açıkça yapılmış intihalin aceleyle gerçekleştirildiğini tahmin ettiğini belirtir. İntihalin sebebinin saraya çağrılmak yahut sarayla bağlantı kurmak gayreti olabileceğini ifade eder. Eserin IV. Murad'a sunulup sunulmadığı, intihalin o dönemde tespit edilip edilmediği hakkında da bilgi yoktur (Terzioğlu, 2007: 265-268).

Başka bir örnek ise Firdevsî-i Rûmî'nin 1503 yılında kaleme aldığı *Şatrançnâme-i Kebîr* adlı eseri ile Ahmed Feyzî'nin *Şatrançnâme-i Rüşdiyyesi*'dir. Kürşat Şamil Şahin, XIX. yüzyılda yaşamış olan Ahmed Feyzî'nin, Firdevsî-i Rûmî'nin eserini kendi eseri gibi sunduğunu ifade eder. Üç asır arayla yazılmış iki eserdeki benzerliklerin yalnızca esinlenme olamayacağını belirtir. *Şatrançnâme-i Kebîr*, satranç oyunuyla ilgili şatrançname türünün edebiyatımızdaki en önemli örneğidir. Ahmed Feyzî, Firdevsî-i Rûmî'den üç asır sonra yazdığı eserinde konuyla ilgili önemli bir kaynak olan *Şatrançnâme-i Kebîr*'in adını zikretmez. Firdevsî'nin oyunla ilgili taktiklerine ilavede bulunmaz. Ahmed Feyzî'nin eserindeki dil ve üslup üç yüz yıl önce yaşamış olan Firdevsî'ninki ile aynıdır. Eserin başındaki ve sonundaki şiirlerin, satranç hakkındaki sınıflandırma, bilgi ve hilelerin, eserlerde bulunan hikâyelerin ve metindeki benzerliğin göz önünde bulundurulması sonucunda Şahin, Ahmed Feyzî'nin Firdevsî'nin eserini ufak değişikliklerle kendi eseri gibi sunduğu sonucuna ulaşır (Şahin, 2016: 1679).

Zeyil ise *Türkçe Sözlük*'te 1. Ek. 2. Bir yazıya ek olarak katılan parça. 3. Bir eseri tamamlamak için sonradan yazılan ek eser biçiminde tanımlanır. Durmuş, telif edebiyatında zeyli "bir asıl metnin veya eserin içeriğini tamamlamak için ona ek olarak yazılan eserdir." biçiminde tanımlar (Durmuş, 2013: 44, 439). "Zeyil ana metne bağlı bir eser olmakla birlikte ondan bağımsız bir varlığa sahiptir; asıl metni hariçten tamamlar, genellikle onun içeriğine müdahale etmez. Ana fonksiyonu asıl metnin tekâmülünü ve devamını sağlamaktır. Asıl ile zeylin telif yöntemi genelde aynı olur. Bilhassa tarih ve biyografi eserlerinde tarihî bir olgu olarak asıl metnin sona erme noktasıyla zeylinin başlama noktası belirli olur" (Nebhan'dan aktaran Durmuş, 2013: 340). Durmuş, niteliklerine göre zeyil çeşitlerini şu şekilde sıralar:

"1. Kâmil-mübâşir zeyil. Adında zeyil olduğuna dair bir terim geçen, temel işlevi nasların tekâmül ve devamını sağlamak olan, ana metnin sonuyla zeylin bağlama noktası belirli olan tam bağımsız zeyiller bu kategoriye dahildir. 2. İstidrâk zeyli. En çok hadis ve lugat kitaplarında görülen bu türde asıl eserin metninin doğru olarak tespiti, daha düzgün bir ifade ile inşası, hata ve noksanlarının telâfisi hedeflenir. Bir eserin hâlis zeyil ve hâlis istidrâk olduğunun tesbiti güçtür. Zeyil ve istidrâki ilgilendiren bilgilerin birbiri içine girmesi daima mümkündür. 3. Terkîm zeyli. Genellikle edebiyat ve antolojilerde görülen bu kategoride daha fazla seçilmiş metnin eklenmesi hedeflenir. 4. Zeylimsi zeyil. Beyhakî'nin Vişâhu'd-Dümye'sinde görüldüğü üzere (Bâharzî) maksadı açıkça belirtilmemiş, "Bu esere zeyil gibidir" ifadesine yer verilmiş olanlardır. 5. Terâcim/ biyografi zeyilleri. İslâm telif geleneğinde IV. (X.) yüzyıldan VIII. (XIV.) yüzyıla kadar kesintiye uğramadan çeşitli âlimlerce asır asır yazılmış biyografi eserleri açıkça birbirinin zeyli olduğu belirtilmese de bu konuma sahip zeyil dizini niteliğindedir. 6. Mütemmim kitap niteliğinde zeyil. 7. Eser ikmalî. Müellifin tamamlayamadan vefat ettiği eserin tamamlanması zeyilden çok ikmal işlemidir" (Durmuş, 2013: 44, 340). Zeylin tanımı ve çeşitleri göz önüne alındığında, bir eseri tamamlamak maksadıyla ayrı bir eser biçiminde telif edildiği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada Alâî b. Muhibbî'ye ait *Neticetu's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk* adlı, *Nasihatu'l-Mülûk* tercümesine aynı yüzyılda yaşamış Yûnus adlı bir kişinin müdahalesi ve eklemeleri intihal ve zeyil tanımları çerçevesinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Alâî b. Muhibbî ve Neticetu's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk

Neticetu's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk Gazâlî'nin *Nasihatu'l-Mülûk* adlı eserinin XVI. yüzyılda Türkçeye yapılmış tercümelerinden biridir. Eser, Alâî b. Muhibbî eş-Şîrâzî eş-Şerîf (ö. 966/1558-59'dan sonra) tarafından *Nasihatu'l-Mülûk*'un tertibine bağlı kalınarak bazı ilaveler ve eksiltmelerle tercüme edilmiştir. Müellifin hayatı hakkındaki bilgiler, bazı kaynaklarla sınırlıdır. Doğum tarihi ile ilgili herhangi bir bilgi yoktur. Eserlerinden XVI. yüzyılda yaşadığı anlaşılmaktadır. Müellif, *Neticetu's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk*'un ferağ kaydında adını Alâî b. Muhibbî eş-Şîrâzî eş-Şerîf olarak kaydeder. Müellifin adı, *Keşfü'z-Zunûn*'un farklı yerlerinde Alâü'd-dîn Ali b. Muhyî'd-dîn Muhammed, Alâî b. Muhibb eş-Şerîf eş-Şîrâzî, Şerîf 'Alâî b. Muhyî('d-dîn) eş-Şîrâzî ve Şerîf, Alâî b. Muhibbî eş-Şîrâzî şeklinde geçer (Kâtip Çelebi, 2017: 1, 198, 308; 2, 625; 4, 1267). Kâtip Çelebi, *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl'e* yazılmış haşiyeleri kaydederken Alâî'nin kaleme aldığı haşiyeden "Alâî diye ünlü erdemli kişi Şerîf ibn Muhibbî eş-Şîrâzî'nin (Alâü'd-dîn Ali b. Muhyî'd-dîn Muhammed)'in talîki" (Kâtip Çelebi, 2017: 1, 198) şeklinde söz eder. Bu ifadeden müellifin adının Alâüddîn Ali olduğu anlaşılmaktadır. Kaynaklarda doğduğu yer hakkında net bilgi bulunmasa da ismindeki "eş-Şîrâzî" nispetinden dolayı kendisinin Şirazlı olduğunu düşünmekteyiz.

Müellifle ilgili en ayrıntılı bilgi Ahdî'nin *Gülşen-i Şu'arâ* adlı tezkiresinde yer alır. Ahdî'nin aktardığına göre Alâî b. Muhibbî İranlıdır. Babası, Mîr Muhyî-yi Şîrâzî'dir. Alâî, Konya'da Mevlânâ Dergâhında kalmış, Mevlevîlik yolunu tutmuş ve burada mesnevihan unvanını almıştır. Müellif, mesnevihan olmanın yanında rumuz ilimlerini de öğrenmiş ve son derece başarılı olmuştur. Onun bu başarısı, yakın ve uzakta herkes tarafından bilinmiş ve konuşulmuştur. Ahdî, Alâî'nin ilmî bilgisiyile Rûm diyarı fazıllarına "Maşallah" dedirttiğini kaydeder. Müellif, Alâî ile ilgili sözlerini "Alâî'nin söz söylemenin inceliklerini bilen ve devrinde fazıllar arasında meşhur biri" olduğunu ekleyerek tamamlar (Ahdî, 2005: 414). Ahdî'nin Alâî'nin şiirlerinden verdiği örneklerden Alâî'nin Farsçaya şiir söyleyecek kadar hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Kâtip Çelebi'nin ve Ahdî'nin Alâî'den ünlü ve şöhretli olarak bahsetmesi müellifin devrinde tanınmış biri olduğunu gösterir. Kâtip Çelebi, eserinin *Türkçe Mesneviler* ile ilgili bölümünde Alâî'den "Vâiz Şerîf 'Alâî b. Muhibbî eş-Şîrâzî" şeklinde söz eder (Kâtip Çelebi, 2017: 4,

1267). Kâtip Çelebi'nin "vâiz" sözcüğünü kullanmasının sebebi Alâî'nin *Ezhâr-ı Mesnevî ve Envâr-ı Ma'nevî* adlı eserinin giriş bölümünde kendisinden "...ve ba'de temhîd-i fakîr ü za'îf ü nahîf 'Alâî b. Muhıbbî el-Vâ'iz eş-Şîrâzî eş-Şerîf budur ki..." şeklinde söz etmesidir (Yazar, 2011b: 436). Ömer Kehhale ise müellifin adını Ali b. Muhammed eş-Şîrâzî olarak kaydeder. Alâî'nin Hanefî müfessiri olduğunu belirtir (Kehhale, VII, 204). Hayreddin Zirikli, eserinde Alâî için eş-Şîrâzî başlığını kullanmış ve müellifin adını "Ali (Alâü'd-dîn) b. Muhammed (Muhyî'd-dîn) el-'Alâî eş-Şîrâzî" şeklinde kaydetmiştir. Kehhale gibi o da Alâî'nin Hanefî mezhebinden ve müfessir olduğunu kaydeder (Zirikli, 2002: V, 11). Kaynaklarda yer alan bu ifadeler, Alâî'nin devrinde mesnevihanlık, şairlik, müelliflik, vâizlik ve müfessirlik gibi farklı mesleklerle tanındığını ve saygı gördüğünü göstermektedir.

Alâî'nin ölüm tarihi hakkında net bir bilgi yoktur. Kâtip Çelebi, *Kesfû'z-Zunûn'da Envâr-ı Tenzîl ve Esrâr-ı Tevîl'e* Alâî'nin yazdığı haşiyeden söz ederken "Bu zât 945/1538 yılında ölmüştür." ifadesini kullanır (Kâtip Çelebi, 2017: 1, 198). Ancak, aynı eserde *Düstûru'l-Vüzerâ'nın* yazılış tarihi 966/1558-1559 olarak verilmiştir (Kâtip Çelebi, 2017: 4, 625). *Neticetü's-Sülûk'un* müellif nüshası olabileceğini düşündüğümüz Pertevniyal 1011 nüshasında müellif, eserin yazıldığı tarihten 957/1550-51 yılı şeklinde söz eder. Aynı nüshanın ferağ kaydında, eserin tamamlanma tarihi 966/1558-59 olarak kaydedilmiştir. Bu iki kayıt Kâtip Çelebi'nin Alâî'nin ölümü için belirttiği 945/1538 tarihinin yanlış olduğunu gösterir. Eserlerinin telif tarihleri göz önüne alındığında Alâî'nin 966/1558-1559 yılından sonra öldüğü anlaşılmaktadır.

Neticetü's-Sülûk; Nasihatü'l-Mülûk gibi bir mukaddime, iki makale ve yedi bâbdan oluşur. Alâî eserde iman esaslarının anlatıldığı birinci makaleyi ayrıntılı olarak şerh etmiştir. Adalet ve insaf konulu birinci bâbın sonuna da Hz. Âdem'den başlayarak meliklerin tarihi bölümü eklemiştir. Eserin diğer bölümlerinde ayet, hadis, özlü sözler gibi kısa eklemeler de vardır. *Nasihatü'l-Mülûk'ta* bulunan bazı hadis ve hikâyeler ise esere alınmamıştır (İzgöer, 2017: 68-74).

Neticetü's-Sülûk'un Alâî'ye aidiyeti

Kâtip Çelebi, *Nasihatü'l-Mülûk* hakkında bilgi verirken bu eserin Arapçaya tercüme edildiğini belirtir ve üç Türkçe tercümesinden söz eder. Bu tercümelere biri Âşık Çelebi'ye, biri de Vücûdî'ye aittir. Çelebi'nin sözünü ettiği üçüncü tercüme çalışmamıza konu olan *Neticetü's-Sülûk fi-Nasihatil-Mülûk'dur*. Müellif, mütercim adının Alâî b. Muhıbbî eş-Şerîf eş-Şîrâzî olduğunu belirtir. Eserin Kanuni Sultan Süleyman'ın oğlu Bayezid'in yakınlarından Sinan Bey için tercüme edildiğini ve eserde birçok eklemeye bulunduğunu ifade eder (Kâtip Çelebi, 2017: 1, 337).

Neticetü's-Sülûk'un elde bulunan ve müellif nüshası olduğu düşünülen nüshası, eserin Alâî'ye ait olduğu konusunda şüphe bırakmaz. Süleymaniye Ktp. Pertevniyal 1011 numarada kayıtlı nüshanın 1a sayfasında eserin adının altında müellifin adı, Alâî b. Muhıbbî eş-Şerîf şeklinde yazılmıştır. 966/1558-59 tarihli bu nüshanın sonundaki ferağ kaydında Alâî kendisini eserin "müellifi, câmi' ve mütercimi" şeklinde takdim eder. Eserin kendi eliyle tamamlandığını belirtir. Ayrıca, eserde üç yerde Alâî adı geçer. Müellif, eserin giriş bölümünde kendisinden "muharrir" ve "mukarrir" olarak "Pes zikr olan mukaddimâta binâen bu muhtasarun muharriri ve bu kelâm-ı mukarrerün mukarriri fakîr-i hakîr za'îf 'Alâî b. Muhıbbî eş-Şerîf..." (4b) sözleriyle bahseder. Eserin iki yerinde ise Alâî kendisi için "mütercim" ifadesini kullanır. "Mütercim-i za'îf 'Alâî b. Muhıbbî Şerîf eydür ki" (334b). "Fakîr-i hakîr-i za'îf mütercim-i nahîf 'Alâî b. Muhıbbî Şerîf eydür ki" (387a). Kâtip Çelebi'nin kaydı ve eserin bahsedilen nüshası *Neticetü's-Sülûk'un* Alâî tarafından kaleme alındığını açıkça göstermektedir.

Neticetü's-Sülûk ile ilgili daha önce Yazar ve İzgöer tarafından yapılan çalışmalarda da eserin Alâî'ye ait olduğu belirtilmiştir (İzgöer, 2017: 47-48; Yazar, 2011a: 120-121). Ancak bu çalışmalarda eserin tenkitli metninin yer almaması ve bilgilerin yalnızca müellife ait olduğu düşünülen nüshaya dayandırılması çalışmamız sırasında tespit ettiğimiz bir meselenin gözden kaçmasına neden olmuştur. Eserin tenkitli metnini oluştururken *Neticetü's-Sülûk*'un bazı nüshalarında, *Nasihati'l-Mülûk*'ta olduğu gibi esere başkası tarafından eklenen bölümler olduğu ve müellif değişikliği meydana geldiği tespit edilmiştir.

Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk'un nüshaları

Eserin bazı nüshalarındaki ikinci müellif sorununa değinmeden önce, nüshalarla ilgili bilgi vermek yerinde olacaktır. Daha önceki çalışmalarda *Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk*'un on iki nüshası olduğundan söz edilmektedir (Gökkaplan, 2019: 4-6; İzgöer, 2017: 49-51; Yazar, 2011a: 121-122). Eserin tenkitli metnini oluşturmak üzere başvurduğumuz bu nüshalardan Topkapı Sarayı Müzesi Ktp. M.R. 929, Topkapı Sarayı Müzesi Ktp. A. 3097 ve Süleymaniye Ktp. Hekimoğlu 788/1 numaralı nüshaların *Neticetü's-Sülûk*'un nüshası olmadığını, bunların farklı eserlere ait olduğunu tespit ettik.

Topkapı Sarayı Müzesinde bulunan iki nüsha www.yazmalar.gov.tr adresinde 'Ulâyî b. Muhibbi eş-Şîrâzî adına *Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk* şeklinde kayıtlıdır (E.T. 31.03.2020). Kütüphaneden temin ettiğimiz M.R. 929 numaralı nüshanın Âşık Çelebi'ye ait *Tercüme-i Tibrü'l-Mesbûk fi-Nasâyihî'l-Vüzerâ ve'l-Mülûk*'un nüshası olduğu belirlenmiştir. A. 3097 numaralı nüshanın kondisyonu uygun olmadığı için nüshayı temin edemedik. Millî Saraylar Araştırma Biriminden aldığımız bilgiye göre eser, kütüphane kataloğunda Abdullâhu'l-Buds adına *Tiberü'l-Mesbûk* adıyla kayıtlıdır. Kütüphane kayıtlarına göre *Tiberü'l-Mesbûk*, Ebû Abdullâh Mehmed b. Muknî'nin aynı adlı eserinin tercümesidir. Bu eserin Ebû Abdullâh Muhammed b. Mukaffa'ya ait *Tibre'l-Mesbûk fîmâ-Yahtecûne ileyhi'l-Mülûk*'un Abdullâh Kudsi tarafından yapılan Türkçe tercümesi olduğu kanaatindeyiz.

Süleymaniye Ktp. Hekimoğlu 788/1 numarada kayıtlı nüsha, müellifi bilinmeyen *Âdâbü'l-Mülûk* adlı eserdir. Eserin 1a sayfasında "Mâfi hazâ-Mecmû'atü Kitâbü Adâbü'l-Mülûk, *Düstûru'l-Vüzerâ, Hall-i Akd-i Hazarfen Hüseyin Efendi*" başlıkları yer alır. Eserin 1b sayfasında "Hazâ Kitâbü Adâbü'l-Mülûk" başlığı vardır. Sadık Yazar, çalışmasında bu eserin ulaşılabilen tek nüshasının Manchester'deki John Rylands Üniversitesi Ktp.'nde 73 numarada kayıtlı olduğunu kaydeder. Eserde, "Zikr-i Pâdişâh-ı Âlem-Penâh" başlığı ile II. Selim'in övüldüğünü, mütercimnin eseri Sokullu Mehmed Paşa'nın oğlu Hasan Paşa'nın isteğiyle tercüme ettiğini belirtir. Nüshanın istinsahının Sâlih b. Abdülkerim b. Sâlih tarafından Zilkade 1117/23 Şubat-5 Mart 1706 yılında tamamlandığını kaydeder (Yazar, 2011a: 122-123). Ancak muhtemelen bir karışıklık sonucu Süleymaniye Ktp. Hekimoğlu 788/1 numaralı nüshayı *Neticetü's-Sülûk*'un nüshaları arasında sayar (Yazar, 2011a: 122). Bu durumun sebebi Hekimoğlu 788 numaralı nüshanın ikinci bölümünde Alâî'nin eseri olan *Düstûru'l-Vüzerâ*'nın yer alması olabilir. 1b-89a sayfalarında yer alan *Âdâbü'l-Mülûk*'un müstensihisi de Sâlih b. Abdülkerim b. Sâlih'tir. Eserin istinsah tarihi 12 Muharrem 1112/29 Haziran 1700'dür. Bu bilgi yanlışlığı; Yazar'dan sonra *Düstûru'l-Vüzerâ* üzerinde çalışan Dokuzlu tarafından düzeltilmiş, *Neticetü's-Sülûk* üzerinde çalışan İzgöer ve Gökkaplan'ın çalışmalarında ise tekrar edilmiştir (Dokuzlu, 2012: 22; Gökkaplan, 2019: 5; İzgöer, 2017: 51).

Netîceti's-Sülûk fi-Nasîhati'l-Mülûk'un nüsha tavsifleri

Netîceti's-Sülûk'un tespit edebildiğimiz dokuz nüshası vardır. Bu nüshalardan dört tanesinin tamamı Alâî'ye aittir. Beş nüsha ise Yûnus adlı müellifin eklemelerde bulunduğu nüshalardır. *Netîceti's-Sülûk*'un nüshaları telif tarihi ve müellife aidiyetine göre aşağıda sıralanmıştır:

1. İstanbul Süleymaniye Ktp. Pertevniyal 1011 (P1): Alâî, nüshanın ferağ kaydında kendisini eserin müellifi, câmii ve mütercimi olarak kaydeder ve eserin kendi eliyle tamamlandığını belirtir. Bu nüsha www.yazmalar.gov.tr kataloğunda yer almaz. Yazmanın kütüphane kaydına, Sadık Yazar'ın doktora tezinden ulaşılmıştır.³ Ferağ kaydına göre eser, 966/1558-59 yılında tamamlanmıştır. Eserin adı, zahriyede ve ferağ kaydında "*Netîceti's-Sülûk fi-Tercemeti Nasîhati'l-Mülûk*" olarak kaydedilmiştir. Eserin giriş bölümünde ise müellif; eseri "*Netîceti's-Sülûk fi-Nasîhati'l-Mülûk*" şeklinde adlandırdığını belirtir. Zahriyede "Kitâbü Netîceti's-Sülûk fi-Tercemeti Nasîhati'l-Mülûk/Te'lîf-i el-fakîr ez-za'îf Alâî bin Muhibbî eş-Şerîf" başlığı yer alır. Başlığın altında "Sâhibü'l-Kitâb Osmân ez-Zarîr 1264/1847-48" şeklinde temellük kaydı vardır. Zahriyenin alt kısmında Pertevniyal Valide Sultan vakıf mührü bulunur. Nüshada eserin "şehzâde-i zamân" Şehzade Selim'e sunulmak üzere kaleme alındığı kayıtlıdır. Müellife ait olduğu düşünülen bu nüsha, kahverengi cetvellidir. 387 varaktan oluşan nüshanın her sayfasında 17 satır bulunur. Nesih yazı türüyle yazılmıştır. Nüshada kırmızı, siyah ve mavi mürekkep kullanılmıştır. Bölüm başlıkları ile bazı ayet ve hadisler çoğunlukla kırmızı ve mavi renkli mürekkeple yazılmıştır. Cümle içi duraklar ve cümle sonları kırmızı mürekkeple işaretlenerek belirtilmiştir. Sah kayıtları ve açıklayıcı derkenarların bazılarının yerleri müellif tarafından kırmızı mürekkeple işaretlenmiştir. Nüshada, 181b'de adalet dairesi çizimi, 201b'de kürek ilmi çizimi, 205a'da el ilmi çizimi, 209a'da galip-mağlup ilmi ebce hesabı tablosu ve 209b, 210a, 210b, 211a'da galip-mağlup hesabı tabloları vardır. Alâî'ye ait nüshalardan en eski tarihli olanı Pertevniyal 1011 nüshasıdır.

2. İstanbul Süleymaniye Ktp. Hüsrev Paşa 313 Nüshası (H): Tamamı Alâî'ye ait olan nüshalardan biridir. Mustafâ b. Sipâhî Muhammed Ağa tarafından istinsah edilen nüsha 1081/1670-1671 yılının şevval ayında tamamlanmıştır. Zahriyede başlık, "Kitâbü Nasîhati'l-Mülûk ve Hakîkati's-Sülûk/Feylesûfu'z-Zamân Muhammed bin Muhammed el-Gazâlî" şeklinde yazılmıştır. Bu başlığın altında "Sâhib ü mâlik Eşref Hân ibn İbrâhîm Hân Sene 973" ibaresi yer alır. Bu ibarenin altındaki temellük kaydında "Temelleke el-fakîr [...] Muhammed [...]" ifadesi ve "1197/1782-83" tarihi vardır. Eserin ilk sayfasında besmelenin üzerinde "Kitâb-ı Nasîhatü'l-Mülûk Aristo-i Hakîm'in İskender-i Zül-Karneyn'e telif itdüğü kitâbdur. Lâkin lisân-ı Yunanî üzere olduğu için İmâm Gazâlî Hazretleri Farsîye tercüme itdiler. Ve Farsîden Türkîye tercüme olındı. Bî-nazîr kitâbdur." cümleleri yer alır. Bu yazı müstensihne ait değildir. Bu nüsha, Pertevniyal 1011 nüshası gibi Şehzade Selim adına düzenlenmiştir. Nüshanın sayfaları, kahverengi-kırmızı cetvellidir. 256 varaktan oluşan nüshanın her sayfasında 13 satır bulunur. Nesih yazı türüyle yazılmıştır. Bazı başlıklar ve vurgulanmak istenen cümleler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Nüshanın Türkçe bölümleri harekesizdir. Arapça ve Farsça cümleler harekeli yazılmıştır. Pertevniyal 1011 nüshasından 15 varak (Pertevniyal 1011 198a-213b) eksiktir. Pertevniyal 1011'de bulunan kürek ilmi çizimi, el ilmi çizimi, galip-mağlup ilminin ebce hesabı tablosu bu nüshanın eksik sayfalarına denk gelir. 134b'de adalet dairesi çizimi için yer ayrılmıştır. Ancak çizim yoktur.

3. Topkapı Sarayı Ktp. B. 187 Nüshası (T): Tamamı Alâî'ye ait olan nüshalardan biridir. Mustafâ b. Sipâhî tarafından 1084/1673-74 yılında istinsahı tamamlanmıştır. Nüsha, Şehzade Selim adına düzenlenmiştir. Eserin önünde iki sayfa zahriye vardır. İlkinde "Bi-avnillâhi Teâlâ üçüncü oğlumuz

³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Sadık Yazar, *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği*, (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s. 1178.

Mustafâ Seyyid 1152 senesi mâh-ı rebîü'l-evvelinün yigirmi bişinci bâzâr irtesi gicesi sâ'at dörtde iken selâmet ile dünyâya geldiginün haberi ve müjdesi Dôlâpdere Bezm vesâtetiyle geldi. Ve birinci bâzâr günü mesnûn ve müstehâb olan akıka kurbâmı Karamânî Paşa vekâletiyile zebh olınup şurûtu üzere tasnîf olındı." cümlesi yazılıdır. İkinci sayfada ise "Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk" başlığı bulunur. Nüşhanın sayfaları kahverengi-kırmızı cetvellidir. 237 varaktan oluşan nüshada her sayfada 17 satır bulunur. Metin harekeli nesihle yazılmıştır. Başlıklar ve bazı cümlelerde kırmızı ve mavi mürekkep kullanılmıştır. 127a'da adalet dairesi, 139b'de kürek çizimi, 141b'de el çizimi için yer ayrılmıştır. Ancak çizim yoktur. Galip-mağlup ilminin ebceet hesabı ve hesap tablosu bu nüshada da vardır. Nüşhada, kelime eksiklikleri ve müstensih hataları çoktur.

4. İstanbul Süleymaniye Ktp. Lala Paşa 245 Nüşhası (L): Tamamı Alâî'ye ait olan nüshalardan biridir. Ali b. Mustafâ tarafından istinsah edilmiştir. 1095/1683-84 yılında tamamlanmıştır. Nüşha, Şehzade Selim adına düzenlenmiştir. Nüşhanın sayfaları cetvelsizdir. 185 varaktan oluşan nüshanın her sayfasında 25 satır vardır. Nesih yazı türüyle yazılmıştır. Nüşha, "Tercüme-i Ahlâk-ı 'Alâî" başlığını taşır. Eserin Kınalızâde Ali Çelebi'nin (ö. 979/1572) *Ahlâk-ı Alâî* adlı eseri ile karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Başlığın yanına sonradan başka biri tarafından "Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk" başlığı ilave edilmiştir. Başlıklar ve bazı cümleler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Nüşhanın Türkçe bölümleri harekesizdir. Arapça ve Farsça cümleler harekeli yazılmıştır. Pertevniyal 1011 nüshasından 18 varak (Pertevniyal 1011 225a-243b) eksiktir. Pertevniyal 1011 nüshasında bulunan adalet dairesi için 93a'da yer ayrılmıştır. Ancak çizim yoktur. Bunun dışındaki çizimlerin hepsi bu nüshada da vardır.

5. Almanya Berlin Eyalet Ktp. Türkçe Yazmaları, Ms. or. quart. 1720, Staatsbibliothek Nüşhası (A1): Eserde ikinci müellifin ortaya çıktığı nüshalardan biridir. İstinsah tarihi ve müstensih hakkında bilgi yoktur. Eserin zahriyesinde "Fihrist-i Kitâbü Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk" başlığıyla eserin bölüm başlıkları yazılıdır. Nüşhanın sebab-i telif bölümü, "Husûsâ ki bu nev te'lîfe ve bu minval üzre tasnife bir âli-şân tarafından me'mûr oldum ki gubâr-ı dergâhı sürme-i dîde-i ehl-i idrâk ..." cümlesiyle başlar. Ancak eserin sunulduğu kişi bu nüshada farklıdır. Nüşhada, "Es-sultân ibnû's-sultân Sultân Süleymân Hân" cümlesiyle eserin Kanuni Sultan Süleyman'ın emriyle onun için yazıldığı kaydedilir. Müellif nüshasında bulunan tüm çizimler bu nüshada tamdır. Müellifin çizimlerine ek olarak bu nüshada iki tane de minyatür bulunur. Nüşha, 109a sayfasına kadar nüsha farkları ve ithaf kısmı dışında Pertevniyal 1011 nüshası ile aynıdır. Ayrıca Pertevniyal 1011 nüshasında bulunan derkenarların çoğunluğu bu nüshada vardır. 109a sayfasında *Zafer-nâme*'den yapılan alıntıdan itibaren metin farklılaşır. Alıntı 115a'da sona erer. Müstensih alıntının sonuna "Büzürmihr'in nesâ'ihî burada tamâm oldu. Ve bundan aşaga bu kitâbı tercüme eyleyen Yûnus el-fakîr." cümlesini ekler. Başka bir ilave açıklama yapmadan esere devam eder. Nüşha sayfaları kırmızı cetvellidir. Nüşhada Yûnus'un esere dahil olduğu bölümden sonra "el-Kâtib" başlığıyla yazılmış 87 şiir bulunur. Başlıklar ve bazı cümleler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. 247 varaktan oluşan nüshanın her sayfasında 21 satır bulunur. Nüşha talik hatla harekesiz kaleme alınmıştır.

6. İstanbul Süleymaniye Yazma Eser Ktp. Pertevniyal Koleksiyonu 423 Nüşhası (İ): Eserde ikinci müellifin ortaya çıktığı nüshalardan biridir. Zahriyede kime ait olduğunu tespit edemediğimiz bir mühür ile 393 sayısı yazılıdır. Mustafâ Kürd el-Cündî tarafından 995/1586-87 yılının rebîülevvel ayında istinsahı tamamlanmıştır. Esere "Neticetü's-Sülûk fi-Nasihati'l-Mülûk min-Te'lîf-i İmâm Gazâlî Rahmetu'llâhî 'Aleyh" başlığı konmuştur. Sebeb-i telif bölümü, isim dışında Almanya 1720 nüshasıyla aynıdır. Bu nüsha "Sultân Selîm Hân bin Sultân Süleymân Hân" ifadesiyle Sultan Selim adına düzenlenmiştir. Almanya 1720 nüshasında bulunan "el-Kâtib" başlıklı 87 şiir bu nüshada da bulunur. Eserde başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmış, cümle sonları kırmızı nokta ile gösterilmiştir. 259

varaktan oluşan bu nüshanın her sayfasında 21 satır bulunur. Sayfalar kırmızı cetvellidir. Metin harekesiz talik ile yazılmıştır. El çizimi dışındaki tüm çizimler bu nüshada vardır.

7. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi TY 6943 Nüshası (İ): Eserde ikinci müellifin ortaya çıktığı nüshalardan biridir. İstinsahı Mustafâ b. Vildân tarafından 1062/1651-52 yılında tamamlanmıştır. Nüshanın zahriyesinde ve başlık kısmında "Tercüme-i Nasihatü'l-Mülûk Sâhibü'l-Ahlâk-ı 'Alâî el-Fakîr" ifadesi yer alır. Eserin *Ahlâk-ı Alâî*'nin müellifi Kınalızâde Ali Çelebi'nin (ö. 979/1572) eseri ile karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Sebeb-i telif bölümü, isim dışında Almanya 1720 nüshasıyla aynıdır. Bu nüsha "Sultân Selîm Hân bin Sultân Süleymân Hân" adına düzenlenmiştir. Almanya 1720 nüshasında bulunan "el-Kâtib" başlıklı 87 şiir bu nüshada da bulunur. Nüshanın ilk sayfası yaldızlıdır. Tüm sayfalar yaldız ve kırmızı renkle cetvelenmiştir. 313 varaktan oluşan nüshanın her sayfası 21 satırdan oluşur. Nüshada başlıklar kırmızı renkle yazılmış, cümle sonları kırmızı noktayla gösterilmiştir. Sayfa kenarlarına o sayfada anlatılan konu ile ilgili kısa notlar kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Metin harekesiz talik hatla kaleme alınmıştır. Nüshada adalet dairesi için yer ayrılmıştır ancak çizim yoktur. Galip-mağlup ilminin ebce tablosu ile kürek çizimi bu nüshada da vardır. El çizimi eksiktir.

8. İstanbul Süleymaniye Ktp. Nuruosmaniye 2256 Nüshası (N): Eserde ikinci müellifin ortaya çıktığı nüshalardan biridir. İstinsah tarihi ve müstensih hakkında bilgi yoktur. Eserin son cümlesinden sonra "temmet" sözcüğü yazılmış ve eser sona ermiştir. İstanbul Süleymaniye Ktp. Nuruosmaniye Koleksiyonu'nda 34 Nk 2256 numarasıyla kayıtlıdır. Eserin önünde iki sayfa zahriye vardır. İlk sayfada "Ahlâk-ı 'Alâî" başlığı yazılıdır. İkinci sayfada ise III. Osman'ın (ö. 1171/1757) mührü ile Nuruosmaniye Ktp. kaydı bulunur. Eserin sebeb-i telif bölümünde, Pertevniyal 1011 nüshasında bahsi geçmeyen bir görevlendirmeden ve eserin farklı bir kişiye sunulmasından söz edilir. Alâî'nin II. Selim'in adını zikrettiği bölüm bu nüshada şu şekilde yer alır: "Husûsâ ki bu nev te'lîfe ve bu minvâl üzere tasnîfe bir âli-şân tarafından me'mûr oldum ki gubâr-ı dergâhı sürme-i dîde-i ehl-i idrâk ve tâc-ı ser-eflâkdur (...) Lâlâ-yı Sultân Bayezîd Hân bin Sultân Süleymân Hân Hazreti bâ-nusret Sinân Beg" Bu nüshada, eserin Kanuni Sultan Süleyman'ın şehzadesi Bayezid'in lalası Sinan Bey'in isteği ile kaleme alındığı bilgisi yer alır. Nüsha 110b sayfasına kadar nüsha farkları ve ithaf kısmı dışında Alâî'nin eseriyle aynıdır. 110b sayfasında *Zâfer-nâme*'den yapılan alıntıdan itibaren metin farklılaşır. Alıntı 112a'da sona erer. Müstensih alıntının sonuna "Büzürmihr-i kâmilün nesâ'îhi burada tamâm oldu. Bu kitâbı tercüme eyleyen Yûnus el-fakîr sâbıkâ bu kitâbı tercüme itdüren ekremü'l-ümerâ-yı beyne'l-ümem 'ulüvvü'l-kadr sümüvvü'l-himem a'nâ Sinân Paşa Lâlâ-yı Sultân Bâyezîd Hân-ı mu'azzam Hazretleri'ne Büzürmihr nesâ'îhin tercüme itdükde zamân-ı hâline münâsib birkaç ebyât tahrîr ü tastîr itmiş idi. Bu makâma münâsib olmanın îrâd olındı." cümlesini kaydeder. Nüsha, Yûnus'un nasihat niteliğindeki şiiri ve ilaveleri ile devam eder. Nüshanın sayfaları cetvelsizdir. 226 varaktan oluşan nüshada her sayfada 21 satır bulunur. Metnin Türkçe kısımları harekesizdir. Arapça ve Farsça kısımları harekelidir. Nesih hattıyla yazılmıştır. Başlıklar ve bazı cümlelerde kırmızı mürekkep kullanılmıştır. Pertevniyal 1011 nüshasında bulunan tüm çizimler bu nüshada da vardır.

9. Almanya Berlin Eyalet Ktp. Türkçe Yazmaları, Ms. or. quart. 1752, Staatsbibliothek Nüshası (A2): Eserde ikinci müellifin ortaya çıktığı nüshalardan biridir. Nüsha sondan eksiktir. Bu nüshada, Yûnus'a ait diğer nüshalardan farklı olarak *Nasihâtü'l-Mülûk*'un kalan kısımlarının tercümesi bulunmaz. Nüsha birinci bâb ve Yûnus'un ilave ettiği bölümün sonundaki hikâyeler ve temmet kaydıyla biter. Ferağ kaydında müstensih adı yoktur. Nüsha, "Kâr-ı evvelde kişi âkabet-endîş gerekdür. Murâd kıssadan hissedür. Temmetü'l-kitâb bi-'avni'llâhi el-Meliki'l-Vehhâb 1218/1802-03" cümlesiyle sona erer. Nüshanın zahriyesinde başlıksız bir içindikiler bölümü vardır. İçindikiler bölümü nüshanın sona

erdiği yere kadar olan bölüm başlıklarını içerir. Eser, "Hazâ Kitâb-Nasihati'l-Mülûk" başlığıyla başlar. Nüshanın, sebab-i telif bölümü "Husûsâ ki bu nev te'lîfe ve bu minvâl üzre tasnîfe bir âli-şân tarafından me'mûr oldum ki gubâr-ı dergâhı sürme-i dîde-i ehl-i idrâk (...) Lâlâ-yı Sultân Bayezîd Hân bin Sultân Süleymân Hân Hazreti bâ-nusret Sinân Beg" şeklindedir. Bu bölüm Nuruosmaniye nüshası ile aynıdır. Nüsha, 146b sayfasına kadar Alâî'nin metniyle aynıdır. Nuruosmaniye 2256 nüshasında olduğu gibi *Zafer-nâme*'den yapılan alıntı ile değişiklik başlar. 148b sayfasında alıntının sonunda "Büzürcimîhr-i Kâmil'ün nesâ'îhi burada tamâm oldu. Bu kitâbı bundan aşağı tercüme iden Yûnus el-fakîr sâbîkâ bu kitâbı tercüme itdüren ekremü'l-ümerâ a'nâ Sinân Paşa-yı mükerrerem Lâlâ-yı Sultân Bâyezîd Hân-ı mu'azzam Hazretleri'ne tercüme itdi." cümlesi yer alır. Nuruosmaniye 2256 nüshasındaki şiir, bu nüshada bulunmaz. Nüsha Yûnus'un ilave ve tercümesiyle devam eder. Nüshanın sayfaları siyah cetvellidir. Başlıklar ve bazı cümleler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Metnin Türkçe kısımları harekesizdir. Arapça ve Farsça bölümler kırmızı mürekkeple harekelenmiştir. 276 varaktan oluşan nüshanın her sayfasında 18 satır vardır. Pertevniyal 1011 nüshasındaki el çizimi dışındaki tüm çizimler bu nüshada vardır.

Nüshaların değerlendirilmesi

P1 nüshasının ferağ kaydında eserin Alâî'nin eliyle tamamlandığının yazılması bu nüshanın Yazar ve İzgöer'in çalışmalarında müellif nüshası olarak kabul edilmesine sebep olmuştur (İzgöer, 2017: 47; Yazar, 2011a: 121). Ancak bu bilgiye temkinli yaklaşmak gerekir. Ferağ kaydında Alâî tarafından tamamlandığı belirtilen müellife ait diğer eserlerin (*Tefsîr-i Sûret-i Leyletü'l-Kadr*, *Mevâhibü'r-Rahmân fi-İ'râbi'l-Cüz'î'l-Âher mine'l-Kur'ân*, *Hâşiye alâ-Dibâceti'l-Vâfiye*) hatları ile P1 nüshasının hattı oldukça farklıdır. Yine Alâî tarafından istinsah edildiği ferağ kaydından anlaşılan Topkapı Sarayı Hazine Kitaplığı 1031 numarada kayıtlı *Menâzirü'l-İnşâ* nüshasının yazısı da Alâî'nin diğer eserlerindeki hatla benzerlik gösterirken P1 nüshasının hattından farklıdır.

Alâî, P1 nüshasının 268a sayfasında "Ol zamândan bu zamâna gelince ki hicretün târihi tokuz yüz elli yidi yıldur. Ve bu te'lîfün târihi zamândur." ifadesini kullanır. Müellif, eserin üçte ikisini tamamladığında yılın 957/1550-1551 olduğu anlaşılmaktadır. Nüshanın tamamlanma tarihi ise 966/1558-1559 yılıdır. Hattı Alâî'ye ait olan eserlerin incelenmesi ve müellifin telif tarihi olarak 957/1550-1551 yılını işaret etmesi P1 nüshasının müellif nüshası olduğu konusunda kesin hüküm vermeyi zorlaştırır. Kâtip Çelebi'nin müellife ait *Düstûrull-Vüzerâ*'nın yazılış tarihini 966/1558-59 olarak belirtmesi, müellifin P1'in yazıldığı dönemde hayatta olduğunu gösterir (Kâtip Çelebi, 2017: 4, 625). Kanaatimize göre P1 nüshası müellife ait nüsha olmasa da müellif gözetiminde yahut müellif nüshasından istinsah edilmiştir.

Alâî'ye ait H ve L nüshalarının incelenmesi sonucunda iki nüshanın aynı nüshadan çoğaltıldığı anlaşılmıştır. Bu iki nüshadan L nüshası H nüshasından yahut H nüshası ile aynı kaynaktan istinsah edilmiş olabilir. T nüshası ise P1, H ve L nüshalarından farklı bir koldan çoğaltılmıştır.

A1, A2, İ, N ve ve P2 nüshaları Yûnus adlı ikinci müellifin dahil olduğu nüshalardır. Bu nüshalardan A1'in, Kanuni Sultan Süleyman (ö. 1566), İ ve P2'nin Şehzade Selim, A2 ve N'nin ise Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Bey adına düzenlendiği görülür. Yusuf Gökkaplan, çalışmasında N nüshasını Şehzade Bayezid'e sunulması gerekçesiyle müellif nüshası kabul etse de (Gökkaplan, 2019: 4) buna imkân yoktur. Çünkü N nüshası ikinci müellif olan Yûnus'un dahil olduğu nüshalardan biridir. Gökkaplan, metinde Yûnus adının zikredildiği bölüme yer vermiş ancak konuyla ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır (Gökkaplan, 2019: 249). A1 nüshası eserin Kanuni Sultan Süleyman'a ithaf edildiği tek nüshadır.

Nüshanın Kanuni Sultan Süleyman adına düzenlenmiş olması Kanuni'nin (ö. 973/1566) ölümünden önce istinsah edildiğini düşündürür. Eserin tamamlanma tarihi en geç 966/1558-59 yılı olduğuna göre bu nüsha müellif nüshasından çoğaltılmış olabilir. Ayrıca A1, tüm nüshalar içinde müellif nüshasındaki derkenarların çoğunluğunun aktarıldığı tek nüshadır. Bu nüshada "el-Kâtib" başlıklı 87 manzume bulunur. Bu manzumeler İ ve P2 nüshalarında "nazm" "şi'r" "el-Kâtib" gibi başlıklarla yer alır. A1 nüshasının eser yazıldıktan kısa bir süre sonra Yûnus adlı müellifin müdahalesiyle oluştuğu İ ve P2 nüshalarının da bu nüshadan ya da aynı kaynaktan istinsah edildiği kanaatindeyiz. A2 ve N nüshaları eserin sunulduğu kişi yönüyle Yûnus'un dahil olduğu diğer nüshalardan ayrılır. Bu iki nüshada eserin Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Bey'in emriyle kaleme alındığı yazılıdır. Diğer üç nüshada bulunan "el-Kâtib" başlıklı şiirler bu iki nüshada yer almaz. A2 nüshası sondan eksiktir. N nüshasında müellifin değiştiği bölümde Sinan Bey'i övmek üzere yazılmış bir şiir vardır. A2 nüshasında şiir bulunmasa da nüsha N nüshasıyla büyük ölçüde örtüşür. Bu iki nüsha, diğer üç nüshadan farklı bir kol oluşturur.

Netîcetü's-Sülûk'ta ortaya çıkan ikinci müellif meselesi eserin nüshalarını gruplandırmayı zorlaştırır. Nüsha değerlendirmesi sonucunda Alâî'ye ait dört nüshanın P1, H ile L ve T şeklinde üç farklı kol oluşturduğu; Yûnus'un dahil olduğu nüshaların ise A1, İ, P2 ve A2, N şeklinde iki ana kola ayrıldığı görülür.

Yûnus adlı müellifin esere ilaveleri

Alâî; *Nasihâtü'l-Mülûk*'u çevirirken eserin bölümlerine genel hatlarıyla bağlı kalmıştır. *Netîcetü's-Sülûk* da *Nasihâtü'l-Mülûk* gibi giriş, iki asıl (makale) ve yedi bâbdan oluşur. Müellif, eserde birinci bâbın sonuna *Nasihâtü'l-Mülûk*'ta bulunmayan geçmişte yaşamış sultanlarla ilgili bir bölüm ekler. Alâî bu bölümde Hazreti Âdem'den başlayarak İran'ın İslam orduları tarafından fethine kadar geçen sürede yaşamış padişahlardan ve medeniyetin gelişme sürecinden söz eder. Sâsânî Devleti hükümdarlarından Nûşîrevân'la (ö. 579) ilgili bölüme gelindiğinde Alâî; Nûşîrevân'ın veziri Büzürümîr'e sorduğu soruların cevaplarını içeren *Zafer-nâme* adlı eserden bir bölümü aktarır. A1, A2, İ, N, P2 nüshalarında *Zafer-nâme*'den aktarılan bölüm; tamamı Alâî'ye ait P1, H, L, T nüshalarından farklılaşmaya başlar. *Zafer-nâme* bölümü; A1, A2, İ, N, P2 nüshalarında kelime, cümle düzeyinde farklılıklar, söz dizimi açısından değişiklikler ve eklemelerle P1, H, L, T nüshalarından farklı yazılmıştır. Alıntı P1, H, L ve T nüshalarında "Vallâhu a'lem" şeklinde tamamlanır ve "Kıssa" başlığıyla eser devam eder. A1, A2, İ, N, P2 nüshalarında ise esere başka bir müellif dahil olur. A1, İ ve P2 nüshaları Yûnus adlı müellifin kimliğini belirttiği cümleden sonra Alâî'nin eserinde olduğu gibi Nûşîrevân ile ilgili bölüme devam edilir. N nüshası ikinci müellifin belirttiği gibi Sinan Bey için yazılmış övgü ve nasihat dolu 35 beyitlik bir şiirden sonra diğer üç nüshayla (A1, İ, P2) aynı şekilde devam eder. A2 nüshasında N'deki şiir yoktur. A2 nüshası *Zafer-nâme* bölümünden sonra A1, İ ve P2 ile aynı şekilde devam eder.

Yûnus, eserde kendisi hakkında bilgi vermez. Alâî'nin eserinin üçte ikilik kısmını tamamladıktan sonra eserin kalanını kendisinin tercüme etmesinin nedenine dair bir açıklama yapmaz. A2 ve N nüshalarından anlaşıldığı kadarıyla Yûnus eseri Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Bey için tercüme etmiştir. *Netîcetü's-Sülûk*'un ikinci müellif bulunan beş nüshası Nûşîrevân bölümüne kadar kelime ve cümle düzeyindeki nüsha farkları dışında Alâî'nin eseriyle aynıdır. Nûşîrevân'la ilgili bölümden sonra Alâî'nin eserinde padişahlara ayrılan bölümün sonuna kadar Yûnus Alâî'ye bağlı kalır. Alâî'nin eserinde yer verdiği padişahlara o da tercümesinde yer verir. Nûşîrevân bölümünden sonra Alâî ve Yûnus'un tercümelemlerindeki başlıklar şöyledir:

Alâi tercümesi	Yûnus tercümesi
-Pâdişâhî Hürmüz b. Nûşîrevân	-Kisrâyî Hürmüzd b. Nûşîrevân
-Pâdişâhî Pervîz b. Hürmüz b. Nûşîrevân	-Kisrâyî Hüsrev b. Hürmüzd b. Nûşîrevân
-Pâdişâhî Şîrûye b. Pervîz	-Kisrâyî Şîrûye b. Pervîz
-Pâdişâhî Erdeşîr b. Şîrûye Yûnus	-Kisrâyî Erdeşîr b. Şîrûye b. Pervîz Hüsrev
-Pâdişâhî Tûrân Duht	-Tûrân binti Pervîz
-Pâdişâhî Yezdecird b. Pervîz b. Şehriyâr b. Hürmüz b. Nûşîrevân bin Yezdecird	-Âzremî Duht binti Pervîz
	-Ferruhzâd Pervîz
	-Yezdecird b. Şehriyâr b. Pervîz

Alâi, Yezdecird b. Pervîz b. Şehriyâr b. Hürmüz b. Nûşîrevân b. Yezdecird konusunu tamamladıktan sonra padişahlarla ilgili bu bölümün *Nasihati'l-Mülûk*'ta farklı olduğunu belirtir. Hicretin 957. senesinde "Sultân Süleymân b. Selîm Şâh b. Bâyezîd Hân"ın saltanat devrinde bulduklarını kaydeder. İslam padişahlarının hepsi hakkında bilgi vermek istediğini ancak bunun eserin sınırlarını aşacağını söyleyerek eser sonuna kadar Gazâlî'nin eserine bağlı kalacağını belirtir. Esere *Nasihati'l-Mülûk*'un tertibine bağlı şekilde devam ederek tercümesini tamamlar.

Yûnus, Yezdecird b. Şehriyâr Pervîz bölümünü tamamladıktan sonra eserin devamıyla ilgili şu açıklamayı yapar: "Bu bâb bihterîn mahlûkât ve hulâsa-i kâ'inât ve zübde-i mevcûdât h'âce-i yevmü'l-irşâd Hâtemü'l-Enbiyâ Muhammed Mustafâ salla'llâhu aleyhi ve sellem Hazretleri'nün ve âlinün ashâbımın ve ahfâdımın beyânındadır. Ve altı fasl üzerinedir." Yûnus, bu açıklamadan sonra esere Gazâlî ve Alâi'nin eserlerinde bulunmayan İslam tarihi niteliğinde bir İslam ve Türk devletleri ve padişahları bölümü ilave eder. Bu bölüm iki bâbdan oluşur. İlk bâb Yûnus'un yukarıdaki ifadesine göre altı fasıldır. Ancak eserde beş fasıl vardır. Yûnus ikinci bâbın on iki fasıldan oluştuğunu ifade eder. Ama bu bâb da on bir fasıldan oluşur. Yûnus'un başlıklar konusunda da tutarsız olduğu görülür. Bazı başlıklar Farsça tamlama biçiminde yazılırken bazıları Türkçe olarak sıralanmıştır. Yûnus'un fasıl olarak adlandırdığı bölümlere "bâb" başlığı verdiği de görülür. Yûnus tarafından esere eklenen bölümler şöyledir:

Fasl-1 Evvel

Bizüm peygamberümüz Muhammed Mustafâ salla'llâhu aleyhi ve sellemün ahvâlinün ve gazavâtınun ve hâtûnlarınun mikdârı beyânındadır.

-Resûlullâh Hazretleri'ne mahsûs nesnelere beyânındadır.

-Resûlullâh Hazretleri'nün ezvâcınun beyânındadır.

-Der-zikr-i kâtibân-ı vahy

-Der-zikr-i muhallelât-ı Resûl beyânındadır.

İkinci Fasl Hulefâ-yı Râşidînün ve Ümerâ-yı Mühtedînün Beyânındadır Rıdvânullâhi 'Aleyhim Ecme'în.

-Evvel Halife Resûlullâh Hazretleri'ne Ebû Bekîr Sıddîk oldu.

-Emîrül-Mü'minîn 'Ömerül-Fârûk

-Emîrül-Mü'minîn 'Osmân-ı Zi'n-Nûreyn 'Osmân b. Affân binü'l-'Âs b. Ümeyye

-Emîrül-Mü'minîn 'Alî b. Ebî Tâlib

-Emîrül-Mü'minîn ve Hâfid-i Resûl Rabbül-Âlemîn el-İmâmül-Müctebâ Hasan b. 'Aliyyül-Murtazâ

Fasl-ı Sâlis Der-Zikr-i Emîrül-Mü'minîn Hüseyin b. 'Aliyyül-Murtazâ

-Zeynü'l-Âbidin 'Alî b. Hüseyin b. 'Aliyyül-Murtazâ

-el-Bâkır Muhammed b. 'Alî b. Hüseyin b. 'Aliyyül-Murtazâ

-es-Sâdik Ca'fer b. Muhammed b. 'Alî b. Hüseyin b. 'Aliyyül-Murtazâ

-el-Kâzım Mûsâ b. Ca'fer b. Muhammed b. 'Aliyyül-Murtazâ

-er-Rızâ 'Alî b. Mûsâ b. Ca'fer

-el-Cevâdü't-Takî Muhammed b. 'Alî b. Mûsâ b. Ca'fer

-en-Nakî 'Alî b. Muhammed b. 'Alî b. Mûsâ

-el-'Askerî Hasan b. 'Alî b. Mûsâ b. Ca'fer

-el-Mehdî Muhammed b. Hasan 'Askerî b. 'Alî en-Nakî b. 'Alî b. Cevâd

Fasl-ı Râbi' Der-Zikr-i Mu'âviye b. Ebî Süfyân b. Harb b. Ümeyye

-Yezîd b. Mu'âviye

-er-Râci-'İllâh Mu'âviye b. Yezîd b. Mu'âviye

-el-Mu'temen-Bi'llâh Mervân b. Hakem b. el-'Âs b. Ümeyye

-el-Muvaffak li-Emru'llâh Abdül-Melik b. Murâd

-el-Müntakimu'llâh Velîd b. 'Abdül-Melik b. Mervân

- ed-Dâ'î-İla'llâh Süleymân b. 'Abdü'l-Melik b. Mervân
- el-Ma'sûm-Bi'llâh 'Ömer b. 'Abdü'l-'Azîz b. Mervân
- el-Kâdir bi-Sun'u'llâh Yezîd b. 'Abdü'l-Melik b. Mervân
- el-Mansûr-Bi'llâh Hişâm b. 'Abdü'l-Melik b. Mervân
- el-Muknî-Bi'llâh Velîd b. Yezîd 'Abdü'l-Melik b. Mervân
- Hikâyet (İki hikâye)
- eş-Şâkir Lâ-Ni'ma'llâh Yezîd b. Velîd b. 'Abdü'l-Melik
- el-[...] Bi'llâh İbrâhîm b. Velîd
- el-Kâ'im bi-Hakki'llâh Mervân b. Muhammed b. Mervân

Fasl-ı Hâmis Benî Abbâs Hulefâsinun Beyânındadır Rıdvânullâhi 'Aleyhim Ecme'in

- el-Mansûr-Bi'llâh Ebû Ca'fer 'Abdu'llâh b. Muhammed b. 'Alî b. 'Abdu'llâh b. 'Abbâs
- el-Mehdî-Bi'llâh Ebû 'Abdu'llâh b. Muhammed b. 'Abdu'llâh b. Muhammed
- el-Hâdî Ebû Muhammed Mûsâ b. Mehdî
- er-Reşîd-Bi'llâh Ebû Ca'fer Hârûn b. Mehdî b. Mansûr
- Hikâyet
- el-Emîn Muhammed Hârûnü'r-Reşîd
- el-Me'mûn Ebu'l-'Abbâs b. 'Abdu'llâh b. Hârûn
- el-Mu'tasım Ebû İshak Muhammed b. Hârûnü'r-Reşîd
- el-Vâsık-Bi'llâh Ebû Ca'fer Hârûn b. Mu'tasım b. Hârûnü'r-Reşîd
- el-Mütevekkil-'Ale'llâh Ebu'l-Fazl b. Mu'tasım
- el-Mutenassır-Bi'llâh Ebû Ca'fer Muhammed b. Mütevekkil
- el-Musta'in-Bi'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. Muhammed b. Mu'tasım
- el-Mu'tezu'llâh Ebû 'Abdu'llâh b. Zübeyr b. Mütevekkil
- el-Muhtedî-Bi'llâh Ebû İshâk Muhammed b. ve İshâk b. Mu'tasım
- el-Mu'tedî-'Ale'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. Mütevekkil b. Mu'tasım

- el-Mu'tezid-Bi'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. Muvaffak b. Mütevekkil
- el-Muktefi-Bi'llâh Ebû Muhammed 'Ali b. Mu'tezid
- el-Muktedir-Bi'llâh Ebu'l-Fazl Ca'fer b. Mu'tezid b. Muvaffak
- el-Kâhir-Bi'llâh Ebû Mansûr Muhammed b. Mu'tezid
- er-Râzî-Bi'llâh Ebu'l-'Abbâs Muhammed b. Muktedir
- el-Muttakî-Bi'llâh Ebu'l-İshâk İbrâhîm b. Muktedir
- el-Muktefi-Bi'llâh Ebu'l-Kâsım 'Abdu'llâh Muktefi
- el-Mutî' Bi'llâh Ebu'l-Kâsım Fazl b. Muktedir b. Mu'tezid
- et-Tâi'-Bi'llâh Ebû Bekr b. Abdü'l-Kerîm b. Mutî' b. Muktedir
- el-Kâdir-Bi'llâh Ebu'l-Kâsım Ahmed b. İshâk b. Muktedir
- el-Kâ'im-Bi'llâh Ebû Ca'fer 'Abdu'llâh b. Kâdir b. İshâk b. Muktedir
- el-Muktedî-Bi'llâh Ebu'l-Kâsım 'Abdu'llâh b. el-Emîr Dehre b. Kâ'im b. Kâdir
- el-Mustazhir-Bi'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. Muktedî
- el-Müsterşid-Bi'llâh Ebû Mansûr Fazl b. Mustazhir
- er-Râşid Bi'llâh Ebû Mansûr b. Ca'fer b. Müsterşid
- el-Muktefi-Bi'llâh Ebû 'Abdu'llâh Muhammed b. Muktefi
- el-Müstencid-Bi'llâh Ebu'l-Muzaffer Yûsuf b. Muktedir
- el-Müstazî bi-Nûri'llâh Ebû Muhammed Hasan b. Müstencid
- en-Nâsır li-Dîni'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. Müstazî
- ez-Zâhir-Bi'llâh Ebû Nasr b. Muhammed b. Ca'fer b. Mansûr b. Zâhir b. Nâsır b. Müstazî
- el-Müstensir Bi'llâh Ebû Ca'fer bin Mansûr b. Tâhir b. Nâsır
- el-Musta'sım-Bi'llâh Ebû Ahmed 'Abdu'llâh b. Muntasır-Bi'llâh Ebû Ca'fer Mansûr b. el-İmâmü'z-Zâhir-Bi'llâh b. Ebû Nasr Muhammed b. el-İmâm Nâsırü'd-Dîni'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. el-İmâmü'l-Müstazî bi-Nûru'llâh Ebû Muhammed Hasan b. el-İmâmü'l-Müstencid-Bi'llâh Ebi'l-Muzaffer Yûsuf b. el-İmâmü'l-Müttakî-Bi'llâh Ebû 'Abdu'llâh Muhammed b. el-İmâmü'l-Mustazhir Bi'llâh Ebu'l-'Abbâs Ahmed b. el-İmâmü'l-Muktedî-Bi'llâh Ebu'l-Kâsım 'Abdu'llâh ibnü'l-İmâmü'l-Kâ'im-Bi'llâh bi-

Emri'llâh Ebû Ca'fer 'Abdu'llâh b. el-Îmâmü'l-Mu'tasım-Bi'llâh İshâk Muhammed b. el-Îmâmü'r-Reşîd-Bi'llâh Ebû Ca'fer Hârûn b. el-Îmâm el-Îmâm Mehdî-Bi'llâh Ebû 'Abdu'llâh Muhammed b. el-Îmâm el-Mansûr Bi'llâh Ebû Ca'fer 'Abdu'llâh b. Muhammed 'Abdu'llâh b. 'Abbâs

İkinci Bâb

Şol pâdişâhlar ki ehl-i İslâm zamânında hükm itmişlerdür. Tâ Âl-i 'Osmân'a varınca anlarun beyânındadır. Ve bu dahı on iki fasl üzerinedür.

Fasl-ı Evvel Benî Leys Saffâr Pâdişâhlarınun Beyânındadır.

(Bu bölümde alt başlık bulunmaz. Sırasıyla Leys, oğlu Yakûb b. Leys ve diğer oğlu 'Ömer b. Leys'in saltanatları anlatılır.)

Fasl-ı Evvel Sâ mânîler Pâdişâhlarınun Beyânındadır.

(Bu başlık, müellif tarafından yanlışlıkla ikinci kere kullanılmıştır. Bir sonraki başlık "Üçüncü Fasl" şeklindedir.)

-Ahmed b. İsmâ'îl b. Ahmed b. Esed b. Sâ mân

-Nasr b. Ahmed b. İsmâ'îl

-el-Hamîd Nûh b. Nasr

-'Abdü'l-Melik Nûh b. Nasr

-es-Sedîd Mansûr b. 'Abdü'l-Melik b. Nûh b. Nasr

-er-Râzî b. Nûh b. Mansûr b. 'Abdü'l-Melik b. Nûh

-Ebu'l-Hâris Mansûr b. Nûh b. Mansûr

-'Abdü'l-Melik b. Nûh b. Mansûr b. 'Abdü'l-Melik b. Nûh

Üçüncü Fasl Gaznevî'ye Mensûb Olan Pâdişâhlarınun Beyânındadır.

-Nasrû'd-Devle Mes'ûd b. Mahmûd b. Sebük Tegin

-Îmâmü'd-Devle Muhammed b. Mahmûd b. Sebük Tegin

-Şihâbü'd-Devle Mevdûd b. Mes'ûd

-Mes'ûd b. Mevdûd b. Mes'ûd

-Bahâü'd-Devle 'Ali b. Mes'ûd b. Mahmûd

-Muhammedü'd-Devle Ebû Mansûr 'Abdü'r-Reşîd b. Mahmûd

- Cemâlü'd-Devle Ferruhzâd b. 'Abdü'r-Reşid
- Zâhirü'd-Devle İbrâhîm b. Mes'ûd b. Mahmûd
- 'Alâü'd-Devle Mes'ûd b. İbrâhîm b. Mes'ûd
- Kemâlü'd-Devle Şîrzâd b. Mes'ûd b. Mahmûd
- Sultânü'd-Devle Arslan Şâh b. Mes'ûd
- Yemînü'd-Devle Behrâm Şâh b. Mes'ûd
- Zâhirü'd-Devle Hüsrev Şâh b. Behrâm Şâh

Dördüncü Bâb Gûrî Pâdişâhlarınun Beyânındadır.

(Bu başlıkta, müellif tarafından "fasl" yerine "bâb" sözcüğü kullanılmıştır.)

- 'Alâü'd-dîn Hasan b. Hüseyin
- Seyfî'd-Devle Muhammed b. 'Alâü'd-dîn Hasan b. Hüseyin
- Gıyâsü'd-dîn Ebu'l-Feth Muhammed b. Sam b. Hüseyin
- Şehâbü'd-dîn Ebu'l-Muzaffer b. Sâm
- Mahmûd b. Muhammed b. Sâm

Beşinci Bâb Dilemân Pâdişâhlarınun Beyânındadır.

(Bu başlıkta, müellif tarafından "fasl" yerine "bâb" sözcüğü kullanılmıştır.)

- 'İmâdü'd-Devle
- Rüknü'd-Devle Hüseyin b. Bûye
- Mu'izzü'd-Devle Ahmed b. Bûye
- Adudu'd-Devle Ebû Şücâ' Fenâ Hüsrev b. Rüknü'd-dîn Hasan b. Bûye
- Azâdü'd-Devle Bahtiyâr b. Mu'izzü'd-Devle
- Mü'eyyü'd-Devle Ebû Nasr Bûye b. Rüknü'd-devle
- Fahrü'd-Devle 'Ali b. Rüknü'd-Devle
- Mecdü'd-Devle Ebû Tâlib Rüstem b. Fahrü'd-Devle
- Şerefü'd-Devle Ebu'l-Fâris Serzil b. Adudu'd-Devle

- Samsâmü'd-Devle Ebû Kâlicâr Marzbân b. Adudu'd-Devle
- Bahâü'd-Devle Ebû Nasr Şehensâh b. Adudu'd-Devle
- Sultânü'd-Devle Ebû Şücâ' b. Bahâü'd-Devle b. Adudu'd-Devle
- Şerefü'd-Devle Ebû 'Ali Hasan b. Bahâü'd-Devle
- Celâlü'd-Devle b. Bahâü'd-Devle
- 'Îmâmü'd-Dîni'llâh 'Azze'l-Mülûk Kâlicâr Marzbân
- el-Melikü'r-Rahîm Ebû Nasr b. 'Îmâmü'd-Dînu'llâh
- el-Melik Ebû Mansûr b. 'Îmâmü'd-Dînu'llâh

Altıncı Bâb Selçûk'a Mensûb Olan Pâdişâhların Beyânındadır.

(Bu başlıkta, müellif tarafından "fasl" yerine "bâb" sözcüğü kullanılmıştır.)

Bunlar üç şu'bedür.

Zikr-i Şu'be-i Evvel

- Sultân Tugrul Beg b. Mîkâ'il b. Selçûk
- Sultân Âlp Arslan b. Ca'fer Beg b. Mîkâ'il b. Selçûk
- Sultân Melikşâh b. Âlp Arslan
- Sultân Berkyâruk b. Melikşâh b. Âlp Arslan
- Sultân Muhammed b. Melikşâh b. Âlp Arslan
- el-Kıssa
- Sultân Sencer b. Melikşâh b. Âlp Arslan
- Sultân Mahmûd b. Muhammed b. Melikşâh b. Âlp Arslan
- Sultân Tugrul b. Muhammed b. Melikşâh
- Sultân Mes'ûd b. Muhammed b. Melikşâh
- Sultân Melikşâh b. Mahmûd b. Muhammed b. Melikşâh
- Sultân Muhammed b. Mahmûd b. Melikşâh
- Sultân Süleymân Şâh b. Muhammed b. Melikşâh

-Arslan Şâh b. Tuğrul

-Sultân Tuğrul b. Arslan b. Tuğrul b. Mahmûd b. Melikşâh b. Âlp Arslan b. Ca'fer Beg
b. Mikâ'il b. Selçûk

İkinci Şu'benün Beyânındadır Selâçika'nun

Üçüncü Şu'benün Beyânındadır Selâçika'nun

Yidinci Fasl H'ârizmşâhîler Zikrindedür.

-H'ârizmşâh b. Atsız b. Muhammed b. Neviş Tegin

-H'ârizmşâh İl Arslan b. Atsız

-Sultân Şâh b. İl Arslan b. Atsız

-H'ârizmşâh Tekiş Hân b. İl Arslan

-Sultân Kutbü'd-dîn Muhammed b. Tekiş Hân

-Sultân Rüknü'd-dîn Gûr Siyâncı

-Sultân Gıyâsü'd-dîn Mîr Şâh

-Sultân Celâlü'd-dîn

Sekizinci Fasl Atabegân Beyânındadır.

Bunlar iki şu'bedür.

Zikr-i Şu'be-i Evvel

İkinci Şu'be Salgarîler Beyânındadır.

-Atabeg Zengî b. Mevdûd

-Atabeg Tekle b. Zengî

-Atabeg Tuğrul b. Sungur b. Mevdûd

-Atabeg Sa'd b. Zengî b. Mevdûd

-Atabeg Ebû Bekr b. Sa'd b. Zengî

-Atabeg Sa'd b. Ebû Bekr b. Sa'd b. Zengî

-Atabeg Muhammed b. Sa'd b. Ebû Bekr

-Atabeg Muhammed Şeh b. Saglar Şâh b. Sa'd b. Zengî

-Atabeg Selçûk Şâh b. Salgar Şâh

-Atabeg Ünsî Hâtûn bint Sa'd b. Ebû Bekr

Tokuzuncu Fasl İsmâ'îliyân Zikrindedür.

Ve ol iki makâledür.

Makâle-i Evvel

-el-Kâ'im bi-Emri'llâh Ahmed b. Mehdî

-el-Mansûr bi-Kuvveti'llâh İsmâ'îl b. Kâ'im

-el-Mu'azz li-Dîni'llâh

-el-'Azîz-Bi'llâh Ebû Mansûr [...] b. Mukarrer b. Mansûr

-el-Hâkim bi-Emri'llâh Ebû 'Ali b. Mansûr b. 'Azîz

-et-Tâhir bi-Emri'llâh

-el-Mutanassır-Bi'llâh İbrâhîm Ma'den b. Tâhir b. Hâkim

-el-Müsta'î-Bi'llâh Ebu'l-Kâsım Ahmed b. Mutanassır

-el-Âmir bi-Hükkâmi'llâh Ebû 'Ali Mansûr b. Müsta'î b. Mutanassır

-el-Hâfız li-Dîni'llâh Ebû Meymûn 'Abdü'l-Mecîd b. Mutanassır

-ez-Zafer-Bi'llâh Ebû Mansûr Muhammed Hâfız b. Mutanassır

-el-Fâ'iz-Bi'llâh Ebu'l-kâsım 'Aysî b. Zafer

-el-'Adud li-Dîni'llâh

İkinci Makâle

-Hasan Sabbâh

-Büzürgümmîd Rûdbârî

-Muhammed b. Büzürgümmîd

-Hasan b. Büzürgümmîd

-Hüdâvend Muhammed b. Hasan

-Hüdâvend Celâlü'd-dîn Hasan b. Muhammed b. Hasan

-Hüdâvend 'Alâü'd-dîn Muhammed b. Celâlü'd-dîn

-Hüdâvend Rüknü'd-dîn H'ârizmşâh b. 'Alâü'd-dîn b. Celâlü'd-dîn

Onuncu Fasl Karahıtây Selâtîninün Beyânındadır.

-Burâk Hâcib

-Sultân Rüknü'd-dîn Mübârek H'âce b. Burâk Hâcib

-Sultân Kutbü'd-dîn

-Sultân Haccâc b. Kutbü'd-dîn

-Sultân Suyürgatmış b. Kutbü'd-dîn Yarlığ

-Pâdişâh Hâtûn Bint Kutbü'd-dîn

-Sultân Muzafferü'd-dîn Muhammed Şâh b. Haccâc

-Sultân Kutbü'd-dîn Cihân Şâh Suyurgatmış b. Kutbü'd-dîn

On Birinci Fasl Türk ile Mogol Ahvâlinün Beyânındadır.

-Cengiz Hân b. Yesügay b. Bahâdır b. Birmân Kal b. Nevme b. Naskar b. [...]

-Okyâ Kâân

-Tûşî Hân Cengiz Hân

-Kara Hülâğü b. Mâmekân b. Çagatay

-Geyük Hân b. Oktây Hân b. Cengiz

-Hülâğü Hân b. Tuh Cengiz Hân

-Abakây Hân b. Hülâğü Hân

-Ahmed Hân b. Hülâğü Hân

-Argûn Hân b. Abakây Hân b. Hülâğü Hân

-Geyhâtu Hân b. İbkây Hân

-Bâyedû Hân b. Tarfây b. Hülâğü Hân

-Kârân Hân b. Argûn b. Abakây Hân

-Olçaytu Sultân Hüdâbende Mahmûd b. Argûn Hân

- Ebû Sa'îd Bahâdır Hân b. Olcaytu Hân
- Nasihat-i Nûşîrevân-ı Âdil ü Nikkâr ez-Pesrân Hod be-Hürmüz-i Tâcdâr
- Hikâyet (Otuz altı hikâye)
- Nasihatün Vâ'izetün
- Fasl (İki fasl)
- Hikmet (Sekiz hikmet)
- Haber (İki haber)
- Su'âl Cevâb

Yûnus'un esere eklediği iki bâblık bu bölüm incelediğinde, ilk bâbın beş fasıldan oluştuğu görülür. "Fasl-ı Evvel" başlıklı ilk fasılda Hz. Peygamber'in hayatı, eşyaları, eşleri, vahiy kâtipleri ve terekesi konuları işlenir. İkinci faslın konusu dört halife ve İslam emîrleridir. Üçüncü fasılda, Hz. Hasan ve Hüseyin ile onların soyundan gelenler anlatılır. Dördüncü fasılda, Muâviye b. Ebî Süfyân'dan başlanarak Emevî hükümdarları konu edilir. Beşinci fasıl ise Abbâsî halifelerine ayrılmıştır.

Yûnus, beş faslı tamamladıktan sonra esere "İkinci Bâb" başlığıyla devam eder. Bu bölümün Osmanlı ailesine kadar hükmeden İslam ehli padişahlara ayrıldığını ve on iki fasıldan oluştuğunu belirtir. Ancak bâb on bir fasıldan oluşur. Bu fasıllarda sırasıyla Benî Leys (Saffârîler), Sâ mânî, Gaznevî, Gûrî, Dilemân, Selçuk, Hârizmşâh, Atabegân, İsmâiliyân, Karahıtây ile Türk ve Moğol devletlerinin hükümdarları ve saltanatları anlatılır. Yûnus, ilave ettiği iki bâbı tamamladıktan sonra Gazâlî ve Alâî'nin tertibine bağlı kalarak eseri aşağıdaki başlıklarla sonlandırır:

el-Bâbü's-Sânî Vüzerânun Siyâsetinün ve Sîretinün Beyânındadır.

- Hikmet (İki hikmet)
- Hikâyet

el-Bâbü's-Sâlis Kâtiblerün ve Âdâblarınun Beyânındadır.

- Hadîs
- Hikâyet

el-Bâbü'r-Râbi' Mülûkun Sümüvv-i Himemlerinün ve 'Uluvv-i Şânîlerinün Beyânındadır.

- Hikâyet
- Hikmet (İki Hikmet)
- Hikâyet (Sekiz Hikâyet)

-Hikmet

Bişinci Bâb Hükemânun Hikmetinün Beyânındadır.

-Hikmet (Otuz Hikmet)

Altıncı Bâb Şeref-i 'Aklun ve 'Ukalânun Beyânındadır.

-Hikmet (İki Hikmet)

-Hikâyet (Altı Hikâyet)

-Hikmet (Dört Hikmet)

-Hikâyet

Yedinci Bâb Nisâ Tâ'ifesi'nün Ni'metinün Beyânındadır.

-Hikâyet (Üç Hikâyet)

-Nisâ sîretlerinin ve 'âdetlerinin beyânındadır.

-Fasl

-Hikâyet (Yedi Hikâyet)

-Fasl (Nuruosmaniye 2256 ve Almanya 1720)

Netîcetu's-Sülûk'un ithaf edildiği kişi ile ilgili görüşler

Netîcetu's-Sülûk'un kime sunulmak üzere yazıldığını bildiren tek kaynak *Keşfü'z-Zunûn*'dur. Kâtip Çelebi, eserin Kanuni Sultan Süleyman'ın oğlu Bayezid'in yakınlarından Sinan Bey'in isteğiyle tercüme edildiğini kaydeder (Kâtip Çelebi, 2017: 1, 337). Eserin A2 ve N nüshalarına göre Sinan Bey Şehzade Bayezid'in lalasıdır. Bu iki nüshada eserin "Lâlâ-yı Sultân Bâyezîd Hân bin Sultân Süleymân Hân Hazreti bâ-nusret Sinân Beg" emriyle kaleme alındığı ifade edilir. Eserin müellif nüshası kabul edebileceğimiz P1 nüshasında, eserin "Şehzâde-i Zamân es-Sultân bin Sultân bin Sultân Selîm Hân bin Süleymân Hân bin Bâyezîd Hân bin Muhammed Hân'ın lütuf ve ihsanına erişmek umuduyla" kaleme alındığı belirtilir. H, L ve T nüshaları da P1 nüshasıyla aynıdır. İ ve P2 nüshalarında eserin "Sultân Selîm Hân bin Süleymân Hân"ın emriyle yazıldığı kaydedilir. Yalnızca A1 nüshasında eserin "Sultân ibn Sultân Sultân Süleymân Hân"ın yani Kanuni Sultan Süleyman'ın emriyle yazıldığı belirtilir.

Tamamı Alâî'ye ait nüshalarda Şehzade Selim'in adının zikredilmesi, Yûnus'a ait üç nüshada ise Sinan Bey ve Kanuni Sultan Süleyman adlarının bulunması Alâî'nin eserini Şehzade Selim için yazdığını düşündürür. Ancak Kâtip Çelebi'nin Alâî'nin eseri, Sinan Bey için yazdığını söylemesi konuyla ilgili hüküm vermeyi zorlaştırır. Birinci ihtimale göre Alâî'nin eseri Şehzade Bayezid'in lalasının arzusuyla yazıp önce Şehzade Bayezid'e (ö. 969/1562) daha sonra da Şehzade Selim'e (slt. 1566-1574) sunduğu düşünülebilir. İkinci ihtimal ise Alâî'nin eseri Şehzade Selim adına yazdığı; Yûnus adlı müellifin ise eseri Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Bey adına düzenlemiş olmasıdır.

Yûnus adlı müellif ile ilgili değerlendirmeler

Edebiyatımızda intihalin tanımı, sınırları ve örnekleri değerlendirildiğinde Yûnus'un başka birine ait bir eseri kendisininmiş gibi sunduğunu, doğrudan intihal yaptığını söylemek mümkün değildir. Yûnus, Alâî'ye ait olduğu belli olan eserin geri kalan kısmını kendisinin tercüme edeceğini açıkça söyler. Eserin kendisine ait kısmının sınırlarını belirler. Yûnus'un esere, Alâî'nin esere ekleyemeyeceğini ifade ettiği İslam padişahları bölümünü ilave etmesi bu müdahalenin zeyl olabileceğini düşündürür. Yûnus'un dahil olduğu nüshalarla, tamamı Alâî'ye ait olan nüshalar arasındaki temel farklılık eserin ithaf edildiği kişidir. Alâî'ye ait nüshaların hepsi Şehzade Selim adına düzenlenmiştir. Yûnus'a ait nüshalardan A1 Kanuni Sultan Süleyman'a, A2 ve N Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Bey'e, İ ve P2 ise Şehzade Selim'e ithaf edilmiştir. Bu durum Âşık Çelebi ile Kâdızâde Mehmed İlmî örneğini akla getirir. Yûnus da tıpkı İlmî gibi, Alâî'nin adına ve kendisiyle ilgili bilgi verdiği bölümlere müdahale etmemiştir. Ancak Yûnus'un İlmî gibi yeni bir eser ortaya koyma ve Alâî'nin eserini sahiplenme iddiası yoktur.

Dikkat edilmesi gereken bir nokta da Yûnus'un esere dahil olduğu konu ve bölümdür. Alâî, Nûşîrevân'a ayırdığı bölümde *Zafer-nâme*'den bir alıntıya yer verir. Bu alıntıdan sonra Nûşîrevân'dan sonraki padişahlarla, İran padişahlarına ayırdığı bölümü tamamlayarak *Nasihati'l-Mülûk*'un tertibine döneceğini belirtir. Müellif eserin bu kısmında, Kanuni Sultan Süleyman devrinde bulduklarını belirtir ve Sultan Süleyman'a eserde yer vermemesinin sebebini izah eder. Alâî konunun tarih kitaplarında ayrıntılı olarak işlendiğini ve eserin hacminin buna uygun olmadığını ifade ederek eserin tarihe ayırdığı bölümünü sonlandırır. Yûnus esere *Zafer-nâme* bölümünden itibaren müdahale etmeye başlar. Metindeki değişiklik cümle yapısının ve içeriğin değişmesinden anlaşılır. Ancak Yûnus, *Zafer-nâme* bölümünün sonuna kadar kendisiyle ilgili açıklama yapmaz. *Zafer-nâme*'den yapılan alıntının sonunda kimliğini ilan eder. A2 ve N nüshalarında kitabı tercüme ettiren olarak Şehzade Bayezid'in (ö. 969/1562) lalası Sinan Paşa'nın adını zikreder. Alâî'nin tertibine uyarak İran padişahları bölümünü tamamlar. Yûnus, Alâî'nin eserde İslam tarihine yer vermemesini bir eksiklik olarak görmüş ve bu bölümü ilave etmeyi uygun bulmuş olabilir. Terzioğlu'nun İlmî hakkındaki tespitinde olduğu gibi, Yûnus Sinan Paşa tarafından görevlendirilmiş yahut saraya yakın olma düşüncesi ile elde hazır bulunan *Neticetü's-Sülûk*'ta değişiklikler ve ilavelerle bir eser meydana getirmek istemiş olabilir. Yûnus, esere kendi ilavelerini yaptıktan sonra *Neticetü's-Sülûk*'tan yararlanmamış, *Nasihati'l-Mülûk*'un kalan kısımlarını kendisi çevirmiştir. Eserin altı bâbını kapsayan bu bölüm, *Nasihati'l-Mülûk*'un Yûnus tarafından yapılmış tercümesidir.

Nüshalar incelendiğinde, istinsah tarihi bilinmeyen A1 nüshasının Kanuni Sultan Süleyman (ö. 973/1566) adına düzenlendiği görülür. A1 nüshası Kanuni Sultan Süleyman adına düzenlendiğine göre 1566 yılından önce istinsah edilmiş olabilir. Alâî'nin tercümesine ait P1 nüshası, Alâî'nin eserini 957/1551-52-966/1558-59 yılları arasında tamamladığını göstermektedir. A1 nüshasının 1566'dan önce istinsah edilmiş olması ihtimali bu nüshanın Yûnus'a ait olabileceğini düşündürür. P1 nüshasında bulunan bazı derkenarların yalnızca A1 nüshasında bulunması, bu nüshanın müellif nüshasından istinsah edilmiş olabileceği ihtimalini ortaya çıkarır. Nüshalar incelendiğinde A1 nüshasıyla aynı kaynaktan istinsah edildiği anlaşılan P2 nüshası 995/1586-87, İ nüshası ise 1062/1651-52 yılında tamamlanmıştır. A1, P2 ve İ nüshalarında; Yûnus'a ait bölümlerde "el-Kâtib" başlığıyla yazılmış 87 şiir bulunur. Bu şiirler, anlatılan konuyla ilgili özlü sözler ve nasihatler niteliğindedir. Bazıları beyit bazıları dördürlük şeklinde sade bir Türkçe ile kaleme alınmıştır. Şiirlerin "el-Kâtib" başlığıyla yazılmış olması Yûnus adlı müellifin kâtip olabileceği düşüncesini ortaya çıkarır. Yûnus'un eseri Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Bey adına tercüme etmesi, tercümenin Bayezid'in 1562'deki ölümünden önce olması gerektiğini gösterir. Yûnus adlı müellif ile ilgili ulaşabildiğimiz tek kesin yargı, Yûnus'un Alâî ile aynı

yüzyılda yaşadığı ve *Netîcetü's-Sülûk*'un tamamlanmasından kısa bir süre sonra metne ilavelerde bulunduğudur.

Sonuç

Alâî b. Muhibbî'nin *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk* adlı tercüme eserine Yûnus adlı kişinin ilaveleri, Yûnus'un kimliğini açıklaması ve eseri kendisine mal etmemesi sebebi ile doğrudan intihal olarak değerlendirilemez. Ancak Yûnus'un eserin büyük kısmı tamamlandıktan sonra esere dahil olması, eserin sunulduğu kişinin Şehzade Selim değil de Şehzade Bayezid'in lalası Sinan Paşa olarak kaydedilmesi ve *Nasîhatü'l-Mülûk*'un kalan altı bâbının Yûnustarafından da tercüme edilmesi kısmi bir intihalin söz konusu olabileceğini gösterir. Öte yandan Yûnus esere, Alâî'nin yazamacağını belirttiği İslam tarihini eklemesi, Alâî'nin eserini tam ve mükemmel hâle getirmek için bir zeyl yazma çabası olarak görülebilir. Ancak Yûnus'un herhangi bir açıklama yapmaması dolayısıyla net bir hükme varmak mümkün değildir.

Kaynakça

- Ahdî (2005). *Ahdî ve Gülşen-i Şu'arâsı*. (hzl. S. Solmaz). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Almanya Berlin Eyalet Kütüphanesi. Türkçe Yazmaları Ms. or. quart 1720.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*, Almanya Berlin Eyalet Kütüphanesi. Türkçe Yazmaları Ms. or. quart 1752.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi. TY 6943.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Süleymaniye Kütüphanesi. Hüsrev Paşa. No. 313.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Süleymaniye Kütüphanesi. Lala İsmail. No. 245.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Süleymaniye Kütüphanesi. Nuruosmaniye. No. 2256.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk Fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Süleymaniye Kütüphanesi. Pertevniyal. No. 1011.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Süleymaniye Kütüphanesi. Pertevniyal No. 423.
- Alâî. *Netîcetü's-Sülûk fî-Nasîhatü'l-Mülûk*. Topkapı Sarayı Kütüphanesi. B. 187.
- Altay, A. (2011). XVI. Yüzyıl Osmanlı Dünyasında Bir İntihal Örneği: Düstûrî'l-Mülk Vezîrî'l-Melik İle Şeyhoğlu'nun Marzubân-mâme Tercümesi Arasındaki Olağan Dışı Benzerliğin Analizi. *Turkish Studies*, 6/2, 177-186.
- Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi
- Dokuzlu, E. (2012). 'Alâî B. Muhibbî Eş-Şîrâzî'nin *Düstûru'l-Vüzerâ İsimli Siyâsetnâmesinin Metin Tahli*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, İ. (2000). İntihal. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 22,s. 347-350). içinde TDV.
- Durmuş, İ. (2013). Zeyil. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 44, s. 339-342). içinde TDV.
- Gökkaplan, Y. (2019). *Netîcetü's-Sülûk Fî-Terceme-I Nasîhatü'l-Mülûk (Metin-İnceleme-Dizin)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayreddin Ez-Zirikli (2002). *Alam*. Beyrut: Dâru'l-İlim li'l-Melâyin.
- İzğöer, M. S. (2017). 'Alâî b. Muhibbî eş-Şîrâzî'nin "Netîcetü's-sülûk fî-terceme-i nasîhatü'l-mülûk" adlı eseri ve siyaset düşüncesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaplan, H. (2017). Divan Edebiyatında İntihal: Alıntı Mı Çalıntı Mı?. *Asos Journal*, 40, 39-98.
- Kâtip Çelebi (2017). *Keşfü'z-Zunûn I-II-III-IV-V*. (çev. R. Balcı). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ömer Rıza Kehhale. *Mu'cemü'l-Müellifin*. Beyrut: Mektebü'l-Müsennâ.
- Öztürk, Z. (2022). *Neticetü's-Sülûk Fî-Nasihati'l-Mülûk (Metin İncelemesi-Tenkitli Metin)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, K. Ş. (2016). Ahmed Feyzi'nin Şatrançnâme-i Rüşdiyyesi Firdevsî-i Rûmî'nin Şatrançnâme-i Kebîr'inden İntihal mi?. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 157-168.
- Terzioğlu, D. (2007). Bir Tercüme Ve Bir İntihal Vakası Ya Da İbn Teymiyye'nin *Siyâsetü'ş-Şer'îyye*'sini Osmanlıcaya Kim(Ler) Nasıl Aktardı?. *Journal of Turkish Studies*, 31/2, 247-275.
- Yazar, S. (2011a). Gazâlî'nin XIII-XIX. Yüzyıllar Arasında Batı Türkçesinde Tercüme Edilen Eserleri. *Dîvân*, XVI (2011/2), 67-156.
- Yazar, S. (2011b). *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme Ve Şerh Geleneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı <http://www.yazmalar.gov.tr/>
<https://sozluk.gov.tr/>

29. Ginâyî Sofyevî'nin Acâibü'l-Mahlûkâti: Mirât-ı Kâinat**Hasan ŞAHİN¹****APA:** Şahin, H. (2022). Ginâyî Sofyevî'nin Acâibü'l-Mahlûkâti: Mirât-ı Kâinat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 444-456. DOI: 10.29000/rumelide.1164178.**Öz**

Arap ve Fars edebiyatlarında XII. asırdan itibaren örnekleri verilmeye başlanan acâibü'l-mahlûkâtlar, acayip ve görülmemiş canlılar, coğrafi yerler, bitkiler ve tabiatüstü çeşitli varlıklar hakkında bilgiler veren ve “acâibü'l-buldân”, “acâibü'l-Hind”, “acâibü'l-mahlûkât” gibi isimlerle kaleme alınan bir türdür. Ebû Ca'fer Muhammed b. el-Hasen b. Alî et-Tûsî (ö. 460/1067), Ebû Hâmid Muhammed el-Gırnâti'nin (ö. 565/1169) ve Kazvîni'nin (ö. 682/1283) kaleme almış oldukları acâibü'l-mahlûkât türündeki eserler kendilerinden sonrakileri büyük oranda etkilemiştir. Ginâyî Sofyevî'nin kaleme almış olduğu “Mirât-ı Kâ'inât,” Ebü'l-Hasen İzzüddîn Alî b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî (ö. 630/1233)'nin “Tuhfetü'l-Acâib ve Turfetü'l-Garâ'ib” adlı Arapça eserinin 969/1562 yılında “Mir'ât-ı Kâ'inât” adıyla Türkçeye yapılan tercümesidir. Eserin nüshaları Türkiye Büyük Millet Meclisi Kütüphanesi'nde MT 492 numarada “Mir'âtü'l-Kâinat” olarak Berlin Devlet Kütüphanesi Ms. or. oct. 3663 numarada ise Cezerî'nin eserine uygun olarak “Mir'âtü'l-Kâ'inât Terceme-i Tuhfetü'l-Acâib ü Garâyib Bildürür” şeklinde kayıtlıdır. Çalışmada, Ginâyî'nin daha önce herhangi bir çalışmaya söz konusu edilmemiş “Mir'âtü'l-Kâinat” adlı mensur acâibü'l-mahlûkâti muhtasaran incelenip bilim dünyasına tanıtılacaktır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Nesir, Ginâyî Sofyevî, Acâibü'l-Mahlûkât, Mir'ât-ı Kâ'inât

Ginâyî Sofyevî's Acâibu'l-Mahlûkât: Mirât-ı Kâinat**Abstract**

Acâibu'l-mahlûkâts, whose examples have been given since the 12th century in Arabic and Persian literatures give information about strange and unprecedented creatures, geographical places, plants and various supernatural beings, were the genre a genre that is penned with names such as “acâibu'l-buldân”, “acâibu'l-Hind”, “acâibu'l-mahlûkât”. The works in the genre of acâibu'l-mahlûkât written by Ebû Ca'fer Muhammed b. al-Hasan b. Ali et-Tûsî (d. 460/1067), Ebû Hâmid Muhammed el-Gırnâti (d. 565/1169) and Kazvîni (d. 682/1283) are greatly affected the next ones. Mir'at-ı Kâ'inât is the translation of Arabic work of Ebu'l-Hasen İzzüddîn Alî b. Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî (d.630/1233) Tuhfetü'l-Acâyib written by Ginâyî Sofyevî was published in 969/1562. The copies of the work are in the Library of the Grand National Assembly of Turkey, numbered MT 492, as “Mir'atu'l-Kâinat” in the Berlin State Library, at the number: Ms. or. oct. 3663 registered as “Mir'at-ı Kâinat Terceme-i Tuhfetü'l-Acâib u Garâyib Bildurur” in accordance with Cezerî's work. In the study, Ginâyî's prose Mir'at-ı Kâinat named acâibu'l-mahlukat, which has not been mentioned in any study before, will be concisely examined and introduced to the world of science.

1 Doktora Öğrencisi, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Üsküp, Makedonya), hasanursahin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3566-0346 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164178]

Keywords: Classical Turkish Literature, Prose, Ginâyî Sofyevî, *Acâibu'l-Mahlûkât*, *Mirât-ı Kâinat*

Giriş

1. *Acâ'ibü'l-Mahlûkât*lar

“Acâ'ib” ve “garâ'ib” kelimeleri Arapça; çok şaşırtıcı, çok tuhaf, çok acayip ve anlaşılmaz; yadırganacak, şaşılacak şeyler, görülmedik, inanılmayacak, harika şeyler anlamlarına gelmektedir (Çağbayır 2007: 88, 1642). XII. asırdan itibaren kaleme alınmaya başlanan *acâ'ibü'l-mahlûkât* türündeki eserlerin adlandırılmasında bu kelimelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Kazvînî (ö. 682/1283), *Acâibü'l-Mahlûkât*'ında “acâ'ib”in Allah'ı aramanın ilk aşaması olduğunu söylemektedir. Aslında “acâ'ib”lerle okuyucunun merak duygusu harekete geçirilir ve iman için önemli bir hâl olan hayret duygusu canlı tutulur. Orta Çağ anlayışında doğadaki olağanüstülüklerin, insanı Allah'ın bilgisine ulaştıran hayret duygusunu uyandıran önemli unsurlar olduğu düşünülmektedir (Syrinx Von Hees 2014: 147-148).

Edebiyat terimi olarak “*Acâ'ibü'l-Mahlûkât*,” varlığına inanılan ya da hayalî beldeleri, hayvanları ve varlıkları anlatan tarihî-efsanevi, coğrafi, kozmogonik, astrolojik, eskatolojik ve folklorik çeşitli malumatın yer aldığı ansiklopedik eserlerdir. Bu eserler, aynı zamanda kâinatın yaratılışı ve kıyamet hakkındaki inançlara dair bilgiler de içerir. Ayrıca divan edebiyatının yaratılış, kâinat ve varlık anlayışının yanı sıra yine bu edebiyatın malzemesini oluşturan birçok mazmun hakkında değerli bilgilerin olduğu görülür. Bu açıdan düşünüldüğünde *acâ'ibü'l-mahlûkât*ların günümüzde kaleme alınan ansiklopedik divan şiiri sözlükleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Arap, İran ve Türk edebiyatlarında “*Acâyibü'l-Hind*”, “*Acâyibü'l-Büldân*”, “*Kitâbü'l-Muğrib*”, “*Tuhfetü'l-Acâyib*” ve “*Turfetü'l-Garâyib*”, “*Tuhfetü'l-Garâyib*” gibi isimlerle yer alan bu tür eserlerde coğrafya ile ilgili bilgilerden ziyade pek çok mitolojik unsur hakkında bilgi yer alır (Kut 1988: 315). Bu eserlerin ilk ortaya çıkış yerine baktığımızda ise Aristo, Teofast ve Batlamyos gibi Yunan düşünürleri olduğu görülmektedir (Kut 2010: 1). Ayrıca bu tür eserlerden, Demîrî (ö. 808/1405)'nin 773/1372'de zooloji kitabı mahiyetinde kaleme almış olduğu *Hayâtü'l-Hayevân* adlı eserinin (İzgi 1998: 18) tercüme ve muhtasarlariyle yayınlık kazanan *hayâtü'l-hayevân*ları da *acâ'ibü'l-mahlûkât* türü altında değerlendirilebilir.

Endülü's'te ve diğer Arap coğrafyalarında kaleme alınmış Arapça *acâ'ibü'l-mahlûkât*lar mevcuttur. Tarihsel olarak bakıldığında bu tür, Arap edebiyatından sonra İran edebiyatında daha sonra da Türk edebiyatında yayınlık kazanmıştır.

XII. asırda *El-Muğrib 'An Ba'zı Acâibi'l-Mağrib*” ve “*Tuhfetü'l-Elbâb ve Nuhbetü'l-A'cab*” adlı eserler Endülüslü seyyah ve coğrafyacı Ebû Hâmid El-Gırnâtî (ö. 565/1169) tarafından Arapça olarak kaleme alınmıştır (Özdemir 1994: 129). Bu eserin XVI. asırda kaleme alınmış olan bilinen tek tercümesi Sadık YAZAR tarafından yayımlanmıştır (Yazar 2015). XVIII. asırda Kazvînî (ö. 682/1283) tarafından kaleme alınan *Acâibü'l-Mahlûkât ve Garâibü'l-Mevcûdât* isimli Arapça eser, Farsça ve Türkçeye çok defa çevrilmiştir (Kut 1988: 316; İzgi 2002: 160). Bu eser *acâ'ibü'l-mahlûkât*lar içerisinde Türk edebiyatına en fazla tesir edenlerden biridir. Mısırlı âlim Demîrî'nin 773/1372'de kaleme almış olduğu *Hayâtü'l-Hayevân* adlı eseri bir tür hayvan ansiklopedisi mahiyetindedir. Oldukça ilgi gören *Hayâtü'l-Hayevân*'ın Türkçeye, Farsçaya, Hintçeye ve Latinceye çevirileri yapılmıştır (İzgi 1998: 18). Eserin farklı dönemlerde Muhammed b. Süleyman, Abdülhalim b. Muhammed, Abdülhalim b. Ali b. Süleyman b.

Abdürreşid el-Kırmî, Abdurrahman b. İbrahim Efendi es-Sivasî, Muhammed Bosnavî ve Sivas müftüsü Abdurrahman b. el-Hâcc İbrahim el-Adanavî gibi isimler tarafından Türkçeye tercümelere yapılmıştır (Kırbaç 1999: 9). İbnü'l-Verdî (ö. 861/1457 [?]) tarafından 822/1419'da kaleme alınan ve Avrupa, Afrika ve Arap ülkeleri hakkında ilginç bilgiler içeren *Harîdetü'l-Acâib ve Ferîdetü'l-Garâib* adlı eser de büyük ilgi görmüştür. Farklı kütüphanelerde yazmaları bulunan eser Farsça ve Türkçeye birçok defa çevrilmiştir (Bilge 2000: 238). İran edebiyatında Kazvîni'den önce kaleme alınan bazı acâ'ibü'l-mahlûkâtlar vardır. Ebu'l-Hüseyn Abdurrahman b. Ömer es-Sûfî'nin *Acâibü'l-Mahlûkât*; Ebü'l-Müeyyed-i Belhî'nin *Acâibü'd-Dünya*; Muhammed b. Eyyüb et-Taberî'nin *Tuhfetü'l-Garâib*; Ahmed et-Tûsî'nin *Acâibü'l-Mahlûkât ve Garâibü'l-Mevcûdât* gibi eserleri bunlardan bazılarıdır. X. asırda *Acâibü'l-Berr ve'l-Bahr* adıyla da bilinen *Acâibü'l-Büldân* adlı eser, Ebü'l-Müeyyed-i Belhî tarafından kaleme alınmıştır (Bilgin 1994: 337-338). Ahmed et-Tûsî tarafından 1175 yılında kaleme alınan *Acâibü'l-Mahlûkât ve Garâibü'l-Mevcûdât* adlı eser Selçuklu sultanı Tuğrul bin Arslan'a ithaf edilmiştir (Kut 1988: 316). İsimleri zikredilen acâ'ibü'l-mahlûkâtlardan başka İran edebiyatında Muhammed bin Mahmûd et-Tûsî es-Selmânî'nin *Acâibü'l-Mahlûkât*1, Ebü'l-Hüseyn Abdurrahman bin Ömer es-Sûfî'nin *Acâibü'l-Mahlûkât*1 bulunmaktadır (Kut 1988: 316).

Birçok türde olduğu gibi acâ'ibü'l-mahlûkâtlar da Türk edebiyatına tercüme yoluyla girmiştir. Uzun zaman boyunca Ahmed Bican'ın Kazvîni'den tercüme ettiği *Acâibü'l-Mahlûkât* adlı eseri Türk edebiyatında ilk acâ'ibü'l-mahlûkât tercümesi olarak bilinirken yeni çalışmalar sonucu Ahmed Bican'dan önce en az iki kişinin Kazvîni'nin eserini tercüme ettiği anlaşılmıştır (Kut 2010: 3).

Türk edebiyatında kaleme alınan ilk acâ'ibü'l-mahlûkât, Ali bin Abdurrahman tarafından tercüme edilen *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*'tır (Kut 2012: 12). Eser hakkında yüksek lisans tezleri yapılmıştır (Göl 2008; Al 2010; İnan 2010; Yıldırım 2010). Acâ'ibü'l-mahlûkât türünde Türk edebiyatında kaleme alınan ikinci tercümenin Rükneddin Ahmed tarafından yapıldığı söylene de (Adıvar 1982: 28-29) bu bilgi kesinleşmemiştir. Bu eser, bazı farklarla Tûsî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât*'ının bir tercümesidir (Kut 2012: 13). Eser üzerine 3 doktora tezi hazırlanmıştır (Yılmaz 1998; Sarıkaya 2010; Gedizli 2011). Ayrıca eserin tıpkıbasımı Günay Kut vesilesi ile Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı'nca yayımlanmıştır (Kut 2012). Mahmud bin Kadı Manyas'ın *'Acebü'l-Acâyib, Kitâb-ı 'Acebü'l-Ucâb ve 'İcâbü'l-İcâb* adlı eseri 841/1438'de kaleme alınmıştır (Buçukçu 2017: 6). Eser üzerine iki yüksek lisans tezi hazırlanmıştır (Buçukçu 2017; Öztürk 2017). Yazıcıoğlu Ahmed Bican (ö. 870/1466'dan sonra) tarafından 857/1453'te tamamlanan *Acâyibü'l-Mahlûkât*, Kazvîni'nin eserinin serbest bir tercümesidir (Çelebioğlu 1989: 50). Bu eser Türk edebiyatında en çok tanınan ve bilinen acâ'ibü'l-mahlûkât tercümelerinden biridir. Eser üzerine yüksek lisans tezi ve kitap çalışması yapılmıştır (Erkan 2016; Yıldız 1989). *Dürr-i Mekkûn* adlı eser, Ahmed Bican'ın acâ'ibü'l-mahlûkât türünde derleme olarak kaleme almış olduğu diğer eserdir (Çelebioğlu 1989: 50). "Dürr-i Mekkûn" üzerine bir doktora tezi ve iki kitap çalışması yapılmıştır (Sakaoğlu 1999; Demirtaş 2003; Demirtaş 2010). Şehzade Mustafa'nın talebi üzerine hocası Surûrî (ö. 969/1562) tarafından *Kitabu Acâibi'l-Mahlûkât ve Garâibi'l-Mevcûdât* adlı tercüme kaleme alınmıştır. Şehzade Mustafa'nın katli üzerine yarım kalan ve Rodosizade tarafından tamamlanan (Kut 2012: 13; Çelik 2019) bu eser üzerine yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmıştır (Oğuz 2014; Başkan 2007). Mahmud bin Ahmed el-Hatib el-Rûmî'nin 970/1563'te kaleme alınan *Tercemetü Harîdeti'l-'Acâyib ve Ferîdeti'l-Garâyib* adlı eser, İbnü'l-Verdî'nin *Harîdetü'l-'Acâib ve Ferîdetü'l-Harâib* adlı eserinin tercümesidir (Yaniç 2004: 33-60). XVII. asrın ilk yarısında Kazvîni'nin eserine Hüsameddin Bursevî (d. ??/ -ö. 1631/1042) tarafından *Mirâtü'l-Kâinat* adında kaleme alınan serbest tercüme eser üzerine kitap çalışması yapılmıştır (Erdoğan vd., 2021). Öte yandan Ginâyî Sofyevî (ö. 990/1233) de İbnü'l-Esir el-Cezerî'nin (ö. 630/1233) derleme hüviyetinde kaleme almış olduğu *Tuhfetü'l-'Acâib ve Turfetü'l-*

Garâ'ib adlı Arapça eseri (Çelebi 2007: I/334) 969/1562 senesinde *Mirât-ı Kâinat* adıyla tercüme etmiştir (Kut 2012: 15). XVII. asırda yazılan diğer bir “Acâibü'l-Mahlûkât” tercümesi Rûznâmecî Muhammed tarafından telif edilmiştir. Eser, Kazvî'nin *Acâyibü'l-Mahlûkât*'ından ve Demiri'nin *Hayâtü'l-Hayevân*'ından yapılmış bir tercümedir (Koçoğlu 2018: 184-185). Eser minyatürleriyle birlikte kitap olarak yayımlanmıştır (Koçoğlu 2021). İsimleri zikredilen acâ'ibü'l-mahlûkâtlar dışında Türk edebiyatında Eyyûb b. Halîl, Hüseyin Efendi b. Mehmed vs. gibi isimler tarafından da farklı zamanlarda acâ'ibü'l-mahlûkâtlar kaleme alınmıştır (Çelik 2019: 17-18).

2. Gınâyî Sofyevî ve Mir'ât-ı Kâinat

“Mir'ât-ı Kâinat” adlı acâ'ibü'l-mahlûkât türündeki eser, Gınâyî Sofyevî tarafından kaleme alınmıştır. Gınâyî'nin hayatı hakkındaki bilgiler kaynaklarda son derece sınırlıdır. Gınâyî'nin tercümesi hakkında bilgiler sadece Kâtib Çelebi ve Bağdatlı İsmail Paşa'nın verdiği bilgilerle kısıtlıdır. Bu bilgilere göre Bosna kadısı olan Gınâyî'ye (ö. 990/1582) ait bir “Acâyibü'l-Mahlûkât” tercümesi vardır. Gınâiyü'r-Rûmî olarak tanınan müellifin Sofyalı olduğu bilgisi doğru değildir (Kut 2012: 15).

Gınâyî, İbnü'l-Esir el-Cezerî'nin (ö.630/1233) “Tuhfetü'l-Acâ'ib ve Turfetü'l-Garâ'ib” adlı Arapça eserini 969/1562 yılında “Mirât-ı Kâ'inât” adıyla Türkçeye tercüme etmiştir. Mirât-ı Kâ'inât'ın tespit edebildiğimiz 2 nüshası bulunmaktadır. Her iki nüshada da minyatür ve çizim bulunmamaktadır. Bunlardan 216 varaktan oluşan nüsha TBMM Kütüphanesi Açık Erişim Koleksiyonu MT 492'de bulunmaktadır. Bu nüshada eserin adı “Mirâtü'l-Kâinat” olarak kayıtlıdır. Bu nüshanın boyutları 17x10 cm, satır sayısı 17, hattı divani, kâğıdı filigranlıdır. Bütün sayfaları numaralandırılan nüshanın kenarları kahverengi meşin, ebrulu kâğıt ciltle kaplıdır. Nüshada madde başlarının ve bazı dikkat çekilmek istenen kelimelerin üzeri kırmızı mürekkeple çizilmiştir.

Mirât-ı Kâ'inât'ın 2. nüshası Berlin Devlet Kütüphanesinde Ms. or. oct. 3663'te yer almaktadır. Bu nüshada eserin ismi “Mirât-ı Kâinat Hikâyât-ı Tercüme-i Tuhfetü'l-Acâyib ü Garâyib Bildürür” şeklindedir. İç kapakta “Dört makale üzerinedür ve babları çokdur. Bablarına nazar olma çok acâyibâtdan şeyler yazar.” notu bulunmaktadır. 95 varaktan oluşan bu nüshanın boyutları 18 x 10 cm, satır sayısı 23, hattı nesihdir. Bütün sayfaları numaralandırılan nüshanın kapağı ebruludur. Bu nüshada da madde başlarının ve bazı dikkat çekilmek istenen kelimelerin üzeri kırmızı mürekkeple çizilmiştir. Ferağ kaydında Ali İbni Yusuf el-Beşiktaşî tarafından h. 1052/1632 senesinin Safer ayının ortalarında tamamlandığı ifade edilmiştir.

Eser Hamd-i bi-had ol Hallâk-ı eşyâya ve Mücid-i mevcûdât ve Mükevvin-i kâ'inât ki lafz-ı 'kün' ile kevneyn ve iki harfle âlemeyn icâd u inşâd eyledi. Fe-tebârekallâhu ahsenü'l-hâlkîn ve ene bi-hâzâ mine's-şâhidîn (TBMM 1b) hamdele ifadelerinin ardından bir kıta ve mesnevinin yer aldığı mukaddime ile başlamaktadır. Gınâyî burada Fakr ü zillet ki bana muhtasdur ben fakîre Gınâyî tahallusdur (TBMM 1b) ifadeleriyle kendi mahlasına vurgu yapmıştır. Ayrıca Gınâyî, Arapça olan eserin Türkçeye çevrildiğinde halktan insanların da anlayabileceğini belirterek “Mirât-ı Kâ'inât diyü tesmiye olındı” ifadesiyle eserin ismini zikretmektedir. Burada memdühunun isminin “Mahmud” olduğu anlaşılmaktadır. Kim kitâb-ı tuhfetü'l-acâyib ve turfetü'l-garâib ki... Egerçi ma'ârif-i celîlesine nihâyet ve letâyif-i celîlesine gâyetde yok fe'emmâ sevâd-ı 'Arabiyet ile mücid olmagın andan bir nesne beyâza çıkarup istimzâc u istifâde itmek emr-i müşkil ve efâduldan gayrı hâsıl degüldür. Eger Türki diliyle terceme olunup âvâm giyer olsa gâyet dil-pezir düşüp dahı ziyâde kimesneler müsta'id ve nice müddet-i medid yâdigâr-ı rûzîgâr olmak mukarrer idi. (TBMM 2a) ifadelerinden Mirât-ı Kâinat'ın Tuhfetü'l-Acâyib ve Turfetü'l-Garâyib isimli Arapça bir eserden tercüme olduğu anlaşılmaktadır. Gınâyî, ... bu fîrû-mâyeye ve bi-ser-mâyeye ol denli ibrâm u ilhâh itdiler ki kimse felâha vü necâha mecâl ve her çend 'arz-ı killet-i bidâ'a kildum halâs u menâsa

ihimâl olmadı. (TBMM 2a) ifadelerinde dostlarının ısrarı üzerine eseri kaleme almak zorunda kaldığını dile getirmektedir. Mukaddimenin son kısımlarında, ... 'inâyet-i Hudâ'ya tevekkül ve ni'met-i ehîbbâya tevessül idüp tercemesine şürû'-ı ibtidâ usûl ü fîrû'ı külliyyen ibkâ olındığından mâ-'adâ niçe nûkât-ı ferah-fezâ ve hikâyet-i terâh-zedâyile inkızâ vü intihâ bulması dergâh-ı Rabbü'l-a'lâyâ ve bârgâh-ı Kibriyâ'ya ricâ vü istid'â olunur ki... (TBMM 2b) ifadeleriyle Allah'a tevekkül edilerek eserin güzel bir şekilde tamamlanması için dua edilmiştir.

Ginâyî, Ammâ ba'd bu risâle dört makâle ile müretteb ve her makâle niçe evvâbdan mürekkeb olmuştur. Makâle-i evvel: Âsâr-ı 'ulviyye ve ahhâr-ı süfliyye ve 'acâyib ü garâyib-i mübdi'âtı beyân ider ve ol dahı iki bâbla 'ayân olunur. Bâb-ı evvel: Âsâr-ı 'ulviyye, sâni ahhâr-ı süfliyye, makâle-i sâniye rûzigâr ve şuhûr ve a'vâm u ahhâr u leyâlî vü eyyâm kezâlik bu dahı iki bâbla i'lâm olunur. Bâb-ı evvel: Dünyâ vü zamân u dehr, Bâb-ı sâni: Leyâlî vü eyyâm-ı şehr, makâle-i sâlis: 'acâyibât-ı aktâr ve garâyibât-ı tüccâr ve enhâr u 'uyûn âbâd u cibâl u ahhâr bu dahı tekrâr yedi bâbla iş'âr olunur. Bâb-ı evvel: Aktâr; sâni: Bihâr; sâlis: Enhâr, râbi': 'Uyûn, hâmis: Âbâd, sâdis: Cibâl, sâbi': Ahhâr. Makâle-i râbi'a: Esrâr-ı nebâtât u hayevân bu da hem-çünân iki bâbla terceme olunur. Bâb-ı evvel: Nebât, sâni: Hayvân vaktâ ki fîrû' u usûl ü evvâb u fusûl nihâyet buldıysa **Mirât-ı Kâ'inât** diyü tesmiye olındı. (TBMM 2b-3a). ifadeleriyle eserin içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre eser 4 makaleye ayrılır. İlk makalede "asar-ı ulviye" ve "ahhar-ı süfliye" adında 2 bab yer alır. 2. makalede "dünya ve nehar", "leyalî ve eyyam-ı şuhur" adında iki bab bulunmaktadır. 3. makalede "aktar-ı cihan", "bihar", "enhar", "uyun", "abar", "cibal", "ahcar" babları yer alır. 4. makalede "nebatat" ve "hayvanat" babları yer almaktadır. İlk makale ve ilk babdan örnek aşağıda yer almaktadır:

Makâle-i ûlâ ve bâb-ı evvel: Âsâr-ı 'ulviyye beyân ider. Kavîl-i hukemâ'-i kudemâ üzere mahlûkât-ı Hudâ üç kısımdur: Biri ol mahlûkdur ki Hudâ'dan gayrı kimesne bilmez. Niteki Kitâb-ı Mekkûn'ında "Ve yahluku mâ lâ-ta'lemûn" buyurur ve yirin tafsilten bilmek imkân olmayup icmâlen iz'ân olup nazar mümkün olmayandır. Zamân u zemîn ve mâ-beynlerinde 'ayân olan gibi ve bu zâhir ü âşikâr olan ma'âdin ü nebât u hayvân gibi ve bu mezkûr iki nefer cinsi niçe envâ' u nev'i niçe esnâf vasfî niçe aksâma mecrâdur. [T3b] Ol sühan-ı âherdür. **Fasl:** Hallâk-ı 'ale'l-ittlâk âfâki halk itmek diledükde bir cevher-i münevver halk ider ki Hakikat-ı Muhammedîdür. Heybetli nazar atdukda eriyüp duhân u resb olur. Duhândan ni'amât 'ayân ve resbden arz mürekkeb ve altı günde kevn ü mekânı müretteb eyler. Meselâ rûz-ı yek-şenbede zemîni mevcûd ve dü-şenbede cihânı mahdûd ve yevm-i se-şenbede bihâr u eşcâr u nebâtât ve yevm-i çehâr-şenbede semâ vü âb halk itdi. Peç-şenbede ve nücûm u Şems ü Kamer melâ'ike intizâm bulup cum'a gününün üç sâ'atine dek encâm buldı ve ol sâ'atde Âdem 'aleyhi's-selâm hilkati tâm bulup cum'a gününün âhir sâ'atinde cennete vülûc u hurûc müyesser oldı. Zâlike takdîr ü'l-'azîzi'l-'alîm. **Fasl:** Felek, cism-i müdevver ü basît merkezî vasatı müştemil ü muhîtdür. Ne hâr u bârid ve ne ratb u yâbis bir cism-i latîf ne sakîl ve ne hafîfdür ve eflâk-i sâyire kerrât-ı dâ'ire gibi birbirin muhîtdür. Hattâ cümlesi kurre-i vâhide müşâhede olunur. Anlardan aşaga kerrât-ı 'anâsırdur ki müvellidât-ı selâseyi mü'essirdür ve eflâkun tertîbi ve hareketinden esra'î felek-i Kamer'dür. Andan 'Utârid andan felek-i Zühre'dür. Andan felek-i Şems andan felek-i Mirrih'dür. Andan felek-i Müşterî andan felek-i Zühâl andan felek-i sevâbit andan felekü'l-eflâk ki ana felek-i a'zam dahı dîrler. Ehl-i şer' katında 'Arş ana dîrler ve her felek mekânından müntakîl olmayup eczâsıyla muttasıl hareketden münfasil olmaz ve felek-i A'zam sâyirinden esra' u tîz-refîrdur. Hattâ 'ilm-i hendesede sıhhat bulmuşdur ki esb-i sebük-bâr ayagın kaldırup karâr itdüdükçe yetmiş yıllık yol hareket ider ve hareketi maşrıkdan magribe ve sâyirini magribden maşrıkadur ve eflâkün ba'zısınun hareketi bize nisbet dolayî hamâyil ve ba'zısı degirmen çarhuna mümâsildür.. (TBMM 3b).

Eserde Türkçe ve Farsça manzum unsurlara sıklıkla yer verildiği görülür:

Anuñcün ülü'l-elbâb kâ'inânî dülâba beñzedürler.

Beyt:

-.--/-.--/-.--/-.--/

Hâşıl-ı 'ömrün egerçi tâzeler tullâb çarhı

'Âkıbet gark-ı leb idüp seyl-i fenâ ifnâ ider (TBMM 12a).

Hikâye ve rivayet başlıkları altında tahkiye unsurlarına yer verilmiştir:

Mütevekkil billâh kayser-i Rüm'dan elçi gelür, armagan iki maymun getürürler. Biri boyacılık ve biri derzi san'atın bilür ve ince dülbendî tokur, diyü evvâhda bir söz söylenür. "Hikâye" Emîrû'l-Mü'minin Hazret-i Ömer radiyallâhu anh bir yirde 'asker gönderüp ittifâk anlar giderek vâdîye ugrar, görürler ki bî-hesâb maymûnlar çıkup bunlara togru gelürler. Bunlar da korkularından cenge kasd idicek anlardan bir büyük maymûn başında bir altun levh getürüp bunlara togru gelür ve serdârınıza giderüm diyü işâret idüp ol zerrin levhi önine getürüp beglerinün önine kor. Görürler ki hatt-ı İbraniyle yazılup okunmaga kâbil olmaz. Acele ile Emîrû'l-Mü'minin'e gönderürler ve kıssa bildürürler. Hazret-i Ömer dahı İbrani bilür bir ruhbân bulup okudur ve maymûnun Hazret-i Süleymân'dan emânnâme idügin bilür ve kendü imza-i şerîflerin vurup yine ol askere gönderür ve zinhâr orada bir dahı karâr idüp anlardan birin incitmen diyü buyurur ve gâyet çeri ve cüretli hayvân olur. Rivâyet ider ki kurdoglu didükleri deryâ re'îsinün kadırgasında ziyâde büyük bir şâdî maymûn var imiş. Zincir ile birdür ki baglu olup iki lokma yidükde birin ana virürmiş ve bir iki levendler ile oturup içerler. Ammâ bunlara kadeh sürene ... dirlir bir müstesnâ dilir imiş ki dünyâda nâziri az bulunur. Frenkden alınmış Beyzâde imiş ittifâk oturan levendler kurdogulunun ol maymuna bu denlü ri'âyet ü mahabbetin görüp keyfiyetin... (TBMM 180b).

Eserde manzum Farsça bir kıta ile hatime bölümüne geçiş yapılır. Bu Farsça kıtada Ginâyî kendine seslenerek artık susması gerektiğini, eserinde ne kadar fasıl ve bab açsa da eserini ne kadar uzatsa da Allah'ın yaratmasının sözle anlatılamayacağını dile getirmektedir. Daha sonra kısa bir mensur kısım yer almaktadır. Burada eserini tamamlamış olmasına dair Allah'a şükür ve duada bulunmuştur. Eserin Zilhice ayında Hicri 969/1562 senesinde tamamlandığı anlaşılmaktadır:

Kıt'a:

-.--/-.--/-.--/-.--/

Ey Ginâyî pes ez-în hâmûş şev

Çend tatvîlet kitâb u fâsl u bâb

Çün ne-bâşed der-beyân-ı sun'-ı Hak

Bâ-sühan vallâhu a'lem bi's-savâb

Hâtîme: Bihamdillâh ki 'inâyet-i Bârî yârî kılup bu birkaç evrâk-ı perişân ve elfâz-ı hedâyânun kitâbeti bidâyet ü nihâyeti mâh-ı zi'l-hiccenün evâhirinde zâhir ü âhir buldı ve hayrla ihtitâm u tamâm u itmâma yetişdi. Hicret-i Hazret-i Risâlet dahı sene-i hamse vü 'işrûn ve elfe yetişmiş idi ve kitâbın tercemesi târihi hicret-i Nebî'nün tokuz yüz altmış tokuzda vâkı' olmuştur. Ammâ fuzalâ'-i zevî'l-'ukûlden me'mûl ü mes'ûldür ki sehivle galat olmuş nâ-merbût u mahlût yazılmış yanlışların kalem-i salâhile islâh buyurup ya te'vîl-i mergûb ile mü'evvel ideler ki bundan evvel de sevâd-ı 'Arabîyyetden müsveddesüz beyâza çıkup Türkî dil ile her 'âmî vü câhilile anılmak kâbil olmasun diyü ibrâm u ikdâm olındugu i'lâm olunmuş idi. Yohsa ne ân ki mısra-ı Sa'dî: "Men ne-mânem in be-mâned yâdigâre" fehvâsınca niçe rûzîgâr safha-i zamânda ber-karâr kalması ve miyân-ı ehl-i 'irfânda sâyir kütüb-i kibâr gibi i'tibâr bulup ehl-i dilden bir kimesne yâdigâr nesne diyü ele almasın murâd olnup cedd ü cehd ve bâ-iltifât kasdıyla bir niçe müddet zahmet ü mihnet çekilüp ta'lîm-i üstâzdan mâ-'adâ izhâr-ı mâ-fi'l-fu'âd ola. Hâşâ ve kellâ. (TBMM 217a).

Hatime bölümü bir mesnevi ile sona ermektedir. Ginâyî, bu mesnevîye Allah'a şükür ve hamd ile başlamıştır. Burada dikkat çeken diğer bir husus Ginâyî'nin eserini "Bu şerhile beyân olındı zâhir" ifadelerinde "şerh" olarak nitelendirmesidir. Ayrıca burada, eserin tam bir tercüme değil, gerek bilgili gerek cahil kimselerin kolaylıkla okuyabilmeleri için müntehab (seçme) olduğu, şan ve şöhret için değil

okuyanların duaları için yazıldığı ifade edilmiştir. Eserde, Gınâyî, hatalarının olabileceğini, fazla kimselerden kendisine muhalefet göstermemelerini ve son olarak hata, günah ve kusurlarının Allah tarafından affedilmesini talep eder:

Mesnevî:

..--/..--/..--

*Bihamdillâh ki bu evrâk u defter
 Tamâmın yazılıp kalmadı ebter
 Nihâyet yog iken böyle kelâma
 İrişdi hayrile âhir tamâma
 Ne varsa metn içinde evvel ü âhir
 Bu şerhile beyân olındı zâhir
 Dahı niçe sahihü'l-kavl olandan
 Zamân içre hem şöhret bulandan
 Yazıldı hayli ahbâr-ı rivâyât
 Garâyib kıssalar 'acibe hikâyât
 Hem ekser nesnenün tafsîli zarrın
 Cihânda halk olanun hayr ü şerrin
 Bulup cem' eyleyüp niçe kitâbı
 Bu üslûbile itdüm intihâbı
 Kim olsun cümlesine sehl ü âsân
 Gerek dâna gerek nâ-ehl ü nâ-dân
 Okuya bir güşede lâ-tekellûf
 Du'â eyleye lâ-büd bî-tevakkuf
 Kim oldur cümle tafsîlden murâdum
 Ne ân kim anıla bununla adum
 Efâzıldan budur maksûdum ammâ
 Mu'âriz olmaya aslâ vü kat'â
 Yazup yanıldugum ben hod bilürüm
 Günâhuma göre 'özrüm kılurum
 Ehl-i 'âlem ü 'allâm sensin
 Kamuya sâhib-in 'âm sensin
 Benüm eksüklügüm bulmaz nihâyet
 Kıyâmet haşr olunca itsem hikâyet
 Hatâ vü cürm noksân cümle benden
 'Atâ vü 'afv u gufrân ya 'nî senden
 Ben itdüm nefse olanı muvâfik
 Sen eyle anı kim zâtuna lâyük
 Gınâyî defter-i a'mâle had yok
 Günâhundan görünür 'özrün artuk
 Velî deryâ-yı lutfi katresi bes*

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

Anı mahv itmesün âhir sözi kes" (TBMM 217b).

Sonuç

Yazma eser kütüphanelerinde acâ'ibü'l-mahlûkât türünde kaleme alınmış eser yazmalarının oldukça fazla olması bizlere bu türün Osmanlı döneminde insanlar tarafından oldukça ilgi gördüğünü göstermektedir. Yaptığımız yazma eser kütüphaneleri ve katalog taramaları sonucunda kaynaklarda zikredilen ve Ginâyî Sofyevî tarafından acâ'ibü'l-mahlûkât türünde kaleme alınmış "Mirât-ı Kâinat" isimli oldukça hacimli mensur eserini tespit ettik. Bu eser, İbnü'l-Esîr el-Cezerî'nin (ö.630/1233) yazmış olduğu "Tuhfetü'l-Acâyib" adlı Arapça eserin Türkçeye tercümesidir. Bu eserin TBMM Kütüphanesi Açık Erişim Koleksiyonu MT 492'de ve Berlin Devlet Kütüphanesinde Ms. or. oct. 3663'te olmak üzere 2 nüshasını temin ettik. 4 makaleye ayrılan eserin ilk makalesinde "asar-ı ulviye" ve "ahbar-ı süfliye", 2. makalesinde "dünya ve nehar", "leyalî ve eyyam-ı şuhur", 3. makalesinde "aktar-ı cihan", "bihar", "enhar", "uyun", "abar", "cibal", "ahcar", 4. makalesinde ise "nebatat" ve "hayvanat" babları yer almaktadır. Çalışmaya söz konusu olan acâ'ibü'l-mahlûkât türünde kaleme alınan eser, Osmanlı acâ'ibü'l-mahlûkât literatürünün yanı sıra tercüme ve nesir geleneğinin de önemli bir halkası olarak dikkat çekmektedir.

Extented abstract

The words "acâ'ib" and "garâ'ib" in Arabic; have the meanings of very surprising, very bizzare, very strange and incomprehensible; surprising things, unseen, unbelievable, wonderful things. It is seen that these words are frequently used in naming the works of the acâ'ibü'l-mahlûkât type, which has been written since the XII century. Kazvini (d. 682/1283) says in his Acâibü'l-Mahlukat that "acâ'ib" is the first stage of seeking God. In fact, the curiosity of the reader is activated with "acâ'ibs" and the sense of wonder, which is an important condition for faith, is kept alive. In the perception of the Middle Ages, it is thought that the extraordinary things in nature are important elements that awaken the feeling of wonder that leads people to the knowledge of God. As a literary term, "Acâ'ibü'l-Mahlûkât" is an encyclopedic work containing various historical-legendary, geographical, cosmogonic, astrological, eschatological and folkloric information describing imaginary towns, animals and beings. These works also contain information on beliefs about the creation of the universe and the apocalypse. In addition, it is seen that there is valuable information about the creation, universe and understanding of existence, divan literature, as well as many propositions that make up the material of this literature. When considered from this point of view, it can be said that acâ'ibü'l-mahlûkâts are similar to the dictionaries of encyclopedic divan poetry written today. The fact that there are many acâ'ibü'l-mahlûkât manuscripts in manuscript libraries shows us that this type was very popular with people during the Ottoman period.

There are Arabic acâ'ibü'l-mahlûkâts written in Andalusia and other Arab geographies. Historically, this type of art became widespread in the art after Arab art.

Like many genres, acâ'ibü'l-mahlûkâts entered Turkish literature through translation. For a long time, Ahmed Bican's work Acâibü'l-Mahlûkât, translated from Kazvîni, was known as the first acâ'ibü'l-mahlûkât translation in Turkish literature, but as a result of new studies, it has been understood that at least two people translated Kazvîni's work before Ahmed Bican.

"The acâ'ibü'l-mahlûkât work named "Mirat-ı Kâinat" was written by Ginâyî Sofyevî. Information about his life is extremely limited in the sources. Information about the translation of Ginâyî is exclusive to the

information given by Kâtib Çelebi and Bağdatlı İsmail Pasha. According to this information, there is a translation of "Acâyibü'l-Mahlûkât" belonging to Ginâyî (d. 990/1582), who is a Bosnian judge. It is not true that the author, known as Gınaiyyü'r-Rûmî, was from Sofia.

Ginâyî published the Arabic work of İbnü'l-Esîr el-Cezerî (d.630/1233) named "Tuhfetü'l-Acâ'ib ve Turfetü'l-Garâ'ib" in 969/1562 under the name of "Mirat-ı Kâ'inât". He translated it into Turkish. There are 2 copies of Mirat-ı Kâ'inât that we can identify. There are no miniatures and drawings in both copies. A copy of 216 leaves of these is in the TBMM Library Open Access Collection MT 492. In this copy, the name of the work is registered as "Mirâtü'l-Kâinat". The dimensions of this copy are 17x10 cm, the number of lines is 17, the calligraphy is divan, the paper is watermarked. The edges of the copy, all pages of which are numbered, are covered with brown leather, marbling paper binding. In the copy, the head of the article and some of the words that want to draw attention are drawn with red ink.

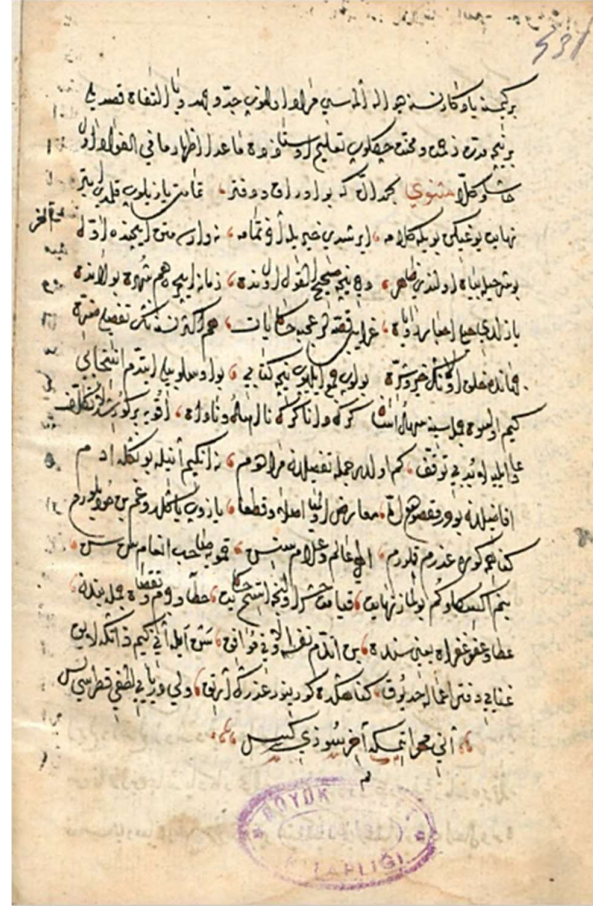
As a result of our manuscript libraries and catalog scans, we have identified a very voluminous prose work named "Mirat-ı Kâinat", which was written by Ginâyî Sofyevî in the acâ'ibü'l-mahlûkât type. This work is the Turkish translation of the Arabic work "Tuhfetü'l-Acâyib" written by İbnü'l-Esîr el-Cezerî (d.630/1233). We obtained 2 copies of this work one in the Parliament Library Open Access Collection MT 492 and one in the Berlin State Library by Ms. or. oct. 3663. Although the name is similar to the acâ'ibü'l-mahlûkât called "Mirat-ı Kâinat" written by Hüsameddin Bursevî, it has been understood that they are different works. In the first article of the work, which is divided into 4 articles, "asar-ı ulviye" and "ahbar-ı suflıye", in the second article, "the world and the river", "Leyali ve eyyam-ı şhur", in the third article "aktar-i cihan", "bihar", "enhar", "uyun", "abar", "cibal", "ahcar" ", and in the fourth article, there are "flora" and "fauna" sections. The work, which is written in the acâ'ibü'l-mahlûkât type, which is the subject of the study, draws attention as an important link of the translation and prose tradition as well as the Ottoman acâ'ibü'l-mahlûkât literature.

TBMM Kütüphanesi Açık Erişim Koleksiyonu MT 492'de bulunan nüshadan örnekler:

1b



216b

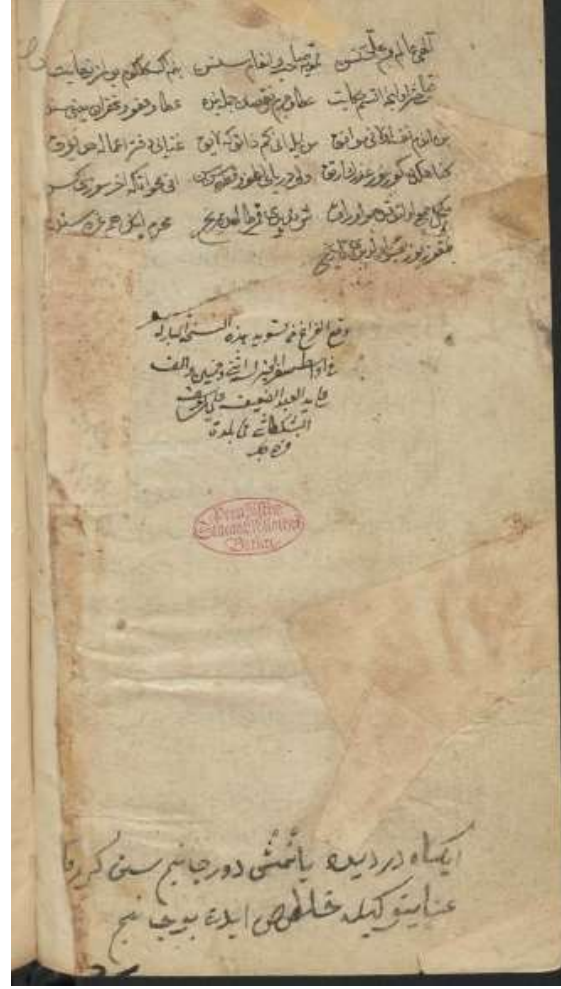


Berlin Devlet Kütüphanesinde Ms. or. oct. 3663'te bulunan nüshadan örnekler:

1b



110b



Kaynakça

- Adıvar, A. Adnan (1982), Osmanlı Türklerinde İlim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başçetin, Mustafa Yasin ve Güröz, Kübra (2020), Hüsameddîn Bursevî'nin Mir'âtü'l-Kâ'inât Adlı Mensur Ansiklopedik Eseri. Uluslararası Genç Bilim ve Sanat İnsanları Sempozyumu (Gebis) (s. 421-434). Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erdoğan, Mustafa vd. (2021). Mir'atü'l-Kâinat Hüsameddin Bursevî. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Başkan, Gülhan (2007), Manisa İl Halk Kütüphanesi'nde 45 Hk. 5355 No'da Kayıtlı Sürûrî Çevirisi Acâibü'l-Mahlûkât Adlı Eserin Minyatürlerinin İncelenmesi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bilge, M. Lütfi (2000), "İbnü'l-Verdî, Sirâceddin". TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt XXI, s. 238-239). İstanbul: TDV Yayınları.
- Bilgin, Orhan (1994), "Ebü'l-Müeyyed-i Belhî". TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt X, s. 337-338). İstanbul: TDV Yayınları.

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

- Buçukçu, Zeynep (2017), Mahmud bin Kadî-i Manyas'ın Acebül'Üccab Adlı Eserinin Transkripsiyon ve Dizini . Ankara: Hacettepe Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çağbayır, Yaşar (2007), Ötüken Türkçe Sözlük. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çelebioğlu, Âmil (1989), "Ahmed Bîcan". TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt II, s. 49-51). İstanbul: TDV Yayınları.
- Çelik, Erol (2019), Rodosî-zâde'nin Acâibü'l-Mahlûkât Tercümesi: İnceleme Metin Sözlük Tıpkıbasım. Uşak: Uşak Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.
- Demirtaş, Ahmet (2010), Dürr-i Mecnûn: İnceleme, Çevriyazı, Dizin, Tıpkıbasım. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Demirtaş, Ahmet (2003), Dürr-i Mecnûn. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Doktora Tezi.
- Erdoğan, Mustafa ve diğerleri (2021), Mir'atü'l-Kâinat Hüsameddin Bursevî. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Gedizli, Mehmet (2011), "Acâibü'l-Mahlûkât (200a-400a) (Giriş, Transkripsiyonlu Metin, Dil-Yazım Özellikleri, Dizin-Sözlük)", Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.
- Göl, Osman (2008), "Ali Bin Abdurrahman Acâibü'l-Mahlûkât (1.-35. Varak)", Sakarya: Sakarya Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İnan, Recai (2010), "Acâibü'l-Mahlûkât Giriş Transkripsiyon İnceleme Dizin Sözlük", Sakarya: Sakarya Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İzgi, Cevat (1998), "Hayâtü'l-Hayevân". TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt XVII, s. 19-20). İstanbul: TDV Yayınları.
- İzgi, Cevat (2002), "Kazvîni Zekeriyâ B. Muhammed". TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt XXV, s. 160). Ankara: TDV Yayınları.
- Kâtip Çelebi (2007), Keşfü'z-Zünûn, 5 cilt, (trc.: Rüştü Balcı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kırbaç, Selçuk (1999), "Hayâtü'l-Hayevân Tercümesi (Giriş İnceleme Metin Dizin Sözlük)", Sakarya: Sakarya Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.
- Koçoğlu, Turgut (2018), "Rûznâmece Muhammed b. Muhammed Şâkir'in Minyatürlü Acâyibü'l-Mahlûkât Tercümesi". II. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu Tam Metin Kitabı (s. 184-198). Nevşehir.
- Koçoğlu, Turgut (2021), Rûznâmece Muhammed Şâkir'in Acâibü'l-Mahlûkât Tercümesi. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Kut, Günay (1988), "Acâibü'l-Mahlûkât", TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt I, İstanbul: TDV Yayınları.
- Kut, Günay (2010), Acâibü'l-Mahlûkât. İstanbul: Simurg Yayınevi.
- Kut, Günay (2012), Acâyibü'l-Mahlûkât ve Garâyibü'l-Mevcûdât (İnceleme-Tıpkıbasım 1 b.). İstanbul: Pasifik Ofset.
- Oğuz, B. Betül (2014), "Süruri'nin Kitabü'l-'Acâ'ibü'l-Garâ'ib'i Üzerine Göstergibilimsel İnceleme", Manisa: Celal Bayar Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.
- Özdemir, Mehmet (1994), "Ebû Hâmid el-Gırnâti". TDV İslam Ansiklopedisi (Cilt X, s. 128-130). İstanbul: TDV Yayınları.
- Öztürk, Ebru S. (2017), "Mahmûd b. Kadî-i Manyâs, Acebül'Uccâb, (İnceleme, Tenkitli Metin, Gramatikal Dizin)", Erzurum: Atatürk Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sakaoğlu, Necdet (1999), Dürr-i Mecnun Saklı İnciler. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sarıkaya, Bekir (2010), "Rükneddin Ahmed'in Acâibü'l-Mahlûkât Tercümesi (Giriş-Metin-Sözlük)", İstanbul: Marmara Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.
- Syrinx Von Hees (Çev. Yeliz Özay) (2014), Şaşırtıcı Acâib Edebiyatının Bir Eleştirisi ve Yeniden Okuması. Millî Folklor, 142-143.

- Yaniç, Sema (2004), "Hâce Hatîb Mahmud Er-Rumî Ve Harîdetü'l-Acayib Ve Ferîdetü'l-Garâyib Tercümesi İsimli Eserinin Edisyon Kritik ve Tahlili", Konya: Selçuk Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.
- Yazıcıoğlu, Ahmed Bican (2016), Acayibü'l-Mahlûkat (inceleme-metin-sözlük-indeks), Hzl. Mustafa Erkan. İstanbul: Akademi Titiz Yayınları.
- Yıldıran, Maksut (2010), "Acâibü'l-Mahlûkât (106-140 Varak) (Metin Giriş İnceleme Dizin Sözlük)", Sakarya: Sakarya Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, Osman (1989), "Ahmed-i Bîcân, Acâibü'l-Mahlûkât (Dil Özellikleri-Metin-Seçmeli Sözlük)", Malatya: İnönü Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, Engin (1998), "Acâibü'l-Mahlûkât İmla ve Ses Bilgisi Metnin Transkripsiyonu (1-200 Varaklar Arası)", Sakarya: Sakarya Üniversitesi: Basılmamış Doktora Tezi.

30. Vehbî-i Yemânî'nin *Mesnevî* şerhine kaynaklık eden tasavvufî eserler¹

Fatma ÖZÇAKMAK²

APA: Özçakmak, F. (2022). Vehbî-i Yemânî'nin *Mesnevî* şerhine kaynaklık eden tasavvufî eserler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 457-475. DOI: 10.29000/rumelide.1164180.

Öz

Vehbi-i Yemânî'nin *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî* adlı eseri, Mevlana'nın *Mesnevî-i Manevî*'si üzerine XVII. yüzyılda yazılmış manzum-mensur karışık yapıda bir şerhtir. Eser, "Padişah ve Hasta Cariye" hikâyesinin de bir bölümünü kapsayan, *Mesnevî*'nin ilk 143 beytinin şerhini içermektedir. Bu yönüyle şerh tasnifleri sınıfında *Mesnevî*'nin bir bölümüne yapılan Türkçe şerhler arasına dâhil edilebilmektedir. Fakat şimdiye kadar bu alanda yapılan çalışmaların neredeyse tamamında ne müellifine ne de *Mesnevî* şerhine, ilgili literatürde yer verilmiştir. Bu sebepten yapılacak olan çalışmayla hem müellifin hem de eserinin gündeme getirilmesi amaçlanmaktadır. Vehbi-i Yemânî bu eserini kendinden "*şoñra gelen ve gencûr u künûz-ı kemâl olan ihyân-ı nihâna mazmûn-ı kitâb ve melfûz-ı hitâbı târîh olsun*" ve "*lem'a-i bârika-i du'âlarına vâsihta-i tevessül bulunsun*" şeklinde ifade ettiği bir niyet ve temenniyle kaleme almıştır. Şarih, bu niyetine hizmet edercesine, *Mesnevî*'yi en iyi şekilde şerh etmeye çalışmış; beyitlerin şerhinde Arap, Fars ve Türk edebiyatından çok çeşitli ve zengin bir atf ve iktibas kaynağı kullanmıştır. Bu çalışmada, şerhin mahiyetini anlayabilmek için şerh edilen metne ve metnin kaynaklarına vakıf olmanın öneminden dolayı, *Mesnevî*'nin kaynaklarına değinilecek; *Mesnevî* üzerine yazılmış şerhler mevzu bahis edilerek söz konusu şerhlerin kaynak yelpazesi hakkında bilgi verilecektir. Makalenin asıl yazılış amacına binaen Vehbi-i Yemânî'nin "Mesnevî Şerhleri" literatüründe yer edinecek olan *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî*'si hakkında, yapılan ayrıntılı inceleme notları paylaşılıp şerhi destekleyen kaynak ağı hakkında bilgi verilecek ve bu kaynaklardan tasavvuf ilmi çerçevesinde olanlar ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Mesnevî, şerh, Vehbi-i Yemânî, *Kitâb-ı Ruhani Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nurani*, tasavvufî kaynaklar

Sufi works that are the source of Vehbî-i Yemânî's commentary on Mesnevî

Abstract

Vehbi-i Yemânî's book *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî* is based on Mevlana's *Mesnevî-i Manevî*. It is a mixed verse-prose commentary written in the 17th century. The work includes the commentary of the first 143 couplets of the *Mesnevî*, which also includes a part of the story "The Sultan and the Sick Concubine". In this respect, it can be included among the Turkish commentaries made to a part of the *Mesnevî* in the class of commentary classifications. However, neither the author nor the commentary on the *Mesnevî* have been included in the relevant literature in almost all of the studies carried out in this field so far. For this reason, it is aimed to bring both the

¹ Bu makale, hazırlanmakta olan "*Vehbi-i Yemânî, Kitâb-ı Ruhani Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nurani (İnceleme-Metin)*" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Söz konusu tez, (SDK-2022-10574 Proje koduyla) Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

² Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Erzurum , Türkiye), fatma.ozcakmak@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0364-3709 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164180]

author and his work to the agenda with this study. Vehbi-i Yemani wrote this work with the intention and hope that it would be “*şoñra gelen ve gencür u künüz-ı kemâl olan ihvân-ı nihâna mazmûn-ı kitâb ve melfûz-ı hitâbî târîh olsun*” and “*lem‘a-i bâriqa-i du‘âlarına vâsıta-i tevessül bulunsun.*” As if to serve this purpose, the commentator tried to explain the Mesnevi in the best way; In the commentary of the couplets, he used a very diverse and rich source of citations and quotations from Arabic, Persian and Turkish literature. In this study, the sources of the *Mesnevi* will be mentioned, due to the importance of knowing the annotated text and the sources of the text in order to understand the nature of the commentary; The commentaries written on the *Mesnevi* will be mentioned and information will be given about the source range of the commentaries in question. Based on the main purpose of writing the article, detailed review notes will be shared about the Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevi-i Muhtasar-ı Nûrânî, which will take place in the literature of Vehbî-i Yemani's "Mesnevi Commentaries", and information will be given about the resource network that supports the commentary. and those within the framework of Sufism from these sources will be discussed in detail.

Keywords: Mesnevi, commentary, Vehbi-i Yemani, Kitab-ı Ruhani Fi Şerh-i Mesnevi-i Muhtasar-ı Nurani, mystical sources

Giriş

Mesnevi; Mevlana'ya “*Peygamber değildir ama kitabı vardır.*”³ ifadesinin yüceliğini yükletecek kadar, değeri zümrelerce kabul edilmiş, ünü ve etkisi yüzyıllardır devam eden, tasavvufî edebiyatın yapı taşlarından biridir. Yaklaşık yirmi altı bin beyit ve altı defterden müteşekkil olan *Mesnevi*'nin; şeriat, tarikat ve hakikat mevzuları ekseninde oluştuğunu, *Mesnevi* şarihlerinden Şemi Dede “*Hazret-i Mevlânâ'nun Mesnevî-yi Şerîfî ki ahkâm-ı şerî'at ve esrar-ı tarîkat ve envâr-ı hakikatla pür bir kitâb-ı müstetâbdur* (Dağlar, 2009: 195).” ifadeleriyle belirtmektedir. Nitekim *Mesnevi*'nin dibacesini şerh ederken Tahirü'l-Mevlevî de Mevlana'nın “*O (Mesnevi), vusul ve yakın sırlarının keşf ve izahında, dinin asıllarının asıllarının asıllarından bahseder.*”⁴ ifadesinin şerhinde “usûl”ün mahiyetine dair şarihlerin ortak kanaatlerini dile getirirken “şeriat, tarikat ve hakikat” kavramlarına gönderme yapar (Güzelyüz vd., 2018: 53).

Mesnevi için; onun “*Kısım kısım bahisleri yahut ayrı ayrı ciltleri, kalbi ve ruhi birtakım cennetlerdir. Cennette nasıl nehirler ve ağaçlar varsa, bunların da ırmakları, dalları ve budakları vardır.*”⁵ denilmiştir. *Mesnevi*'ye bu cennetlerde dolaşıp nehirleri, ağaçları, ırmakları temaşa etmek isteyen, bunu yaparken de seyrine ilgililerini de dâhil etme niyetinde olan birçok müellif tarafından şerhler yazılmış, eserin manzum ve mensur birden fazla tercümesi yapılmıştır. Öyle ki edebî dili Farsça olan eserler içerisinde şerhi en fazla yapılan, Mevlana'nın *Mesnevi*'sidir. *Mesnevi*'nin Farsça oluşu ve hitap ettiği kitlenin ise Türkçe konuşması, Türk edebiyatında bu esere yönelik tercüme ve şerhlerin ortaya çıkmasının yolunu açmıştır (Çınarcı, 2020: 317). Yazılan şerhler kimi zaman bir beytin kimi zaman ilk on sekiz beytin, bir hikâyenin, bir bölümün, bir cildin şerhi olduğu gibi tamamının şerhi şeklinde de yapılabilmektedir. Bunlardan tamamına yapılan şerhler güncel veriler itibarıyla altyken⁶ bir bölümüne, seçme kısımlarına vs. yapılanların sayısı da kırkı geçmektedir (Özdemir, 2016: 461). *Mesnevi* şerh

³ Molla Cami'ye atfedilen söz hakkında yapılan bir değerlendirme için bkz. Amirchouphani, 2021.

⁴ “*Ve huve usûlü usûli'd-dîni fi keşfi esrârî'l-vusûli ve'l-yakîni*”, Mevlana, 2007: 43

⁵ *Mesnevi*'nin Arapça dibacesinde yer alan ifade ve Tahirü'l-Mevlevî tarafından yorumu için bkz. Güzelyüz vd., 2018: 58

⁶ Yapılan bazı çalışmalarda bu sayı Derviş Şifâî'nin *Eşşerhu'l-Kitâbî'l-Mesneviyyi'l-Ma'neviyyi'l-Muhtasar* adlı *Mesnevi* şerhi de dâhil edilerek yedi olarak gösterilmiştir. Fakat bu eserin şu an için tespit edilebilen, *Mesnevi*'nin sadece iki cildine yapılmış şerhi söz konusu olduğundan bu bilgi güncelliğini altı eser şeklinde korumaktadır. Bkz. Özdemir, 2016: 493

literatüründe yer edinen Türkçe şerhlerin müellifleri, şimdiye kadar yapılan çalışmalara binaen şu şekilde ifade edilebilmektedir: *Mesnevî* tam şerhi; Şem'î Şem'ullah, İsmail Rüsûhî-yi Ankaravî, Muhammed Murad Molla, Ahmed Avni Konuk, Tahirül-Mevlevî, Abdalbaki Gölpınarlı. Bir kısmını manzum şerh; Mu'înüddîn b. Mustafa, Aydınlı Dede Ömer Ruşenî. Bir kısmını mensur şerh; Ebussuûd Elkayserî, Bosnalı Sûdî Efendi, Hacı İlyaszâde Ömer, Abdülmecîd-i Sivâsî, Pîr Muhammed Efendi, Sarı Abdullah Efendi, Derviş Muhammed Şifâyî, Seyyid Mehmed Ali, Tâlibî Hasan Efendi, İsmail Hakkı Bursevî, Âbidin Paşa, Kenan Rifâî, İbrahim Aczi Kendi, Ziya Avşar, H. Hüseyin Top. İlk 18 beyit şerhi; Ağazade Mehmed Efendi, Bağdatlı Abdülaziz Âsım, Rızaeddin Remzi Rufai, Ahmet Ateş, Selçuk Eraydın, Ahmed Hakîm, Abdurrezzak Tek, Kudsi Ergüner, Kemal Sönmez, Erkan Türkmen, Süleyman Uludağ, Kaan Dilek. Manzum intihab şerhi; İbrahim Bey, İbrahim Cevrî, Adnî Receb Dede. Mensur intihab şerhi; Abdülmecîd-i Sivâsî, Hacı Pîrî, Sabûhî Ahmed Dede, Muhammed Şükrü İbn Esseyyid Ahmed 'Atâ, Muhammed Esad Dede, Fazlullah Rahîmî, M. Muhlis Koner, Orhan Kuntman, M. Fatih Çıtlak, Mehmet Demirci (Özdemir, 2017: 369).

Yukarıda anılan tüm bu isimlere ilaveten, bu çalışmada *Mesnevî*'nin bir bölümüne; "Padişah ve Hasta Cariye" hikâyesinin bir kısmını da içine alan ilk 143 beytine yaptığı şerhle XVII. yüzyıl müelliflerinden Vehbî-i Yemânî ve *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî* adlı eseri söz konusu edilecektir. Eser hakkında ayrıntılı inceleme verilerini, kaynaklarını ve daha da özeldede şerhi destekleyen tasavvufî kaynakların bilgisini paylaşmadan önce burada hem *Mesnevî*'nin hem de muhtasar bir ön bilgi vermesi açısından *Mesnevî* üzerine yazılmış tam metin şerhlerinin kaynaklarına değinilecektir.

1. *Mesnevî* ve tam metin şerhlerinin kaynakları

Metin şerhleri, edebî metinleri anlama ve anlamlandırma çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkan ürünlerdir. Dolayısıyla bir şarihînin nazarında, şerhin mahiyetini anlayabilmek için şerh edilen metne ve metnin kaynaklarına vakıf olmak oldukça önem arz etmektedir. *Mesnevî*'nin kaynak zemininde onun "mağz-ı Kuran" olarak anılmasında çok büyük payı olan *Kur'an-ı Kerim* gelmektedir. Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamber'e ait hadisler, İslâm tasavvuf geleneği, Yunan, Hint, Arap, Fars ve Türk hikâye gelenekleri; Mevlana'nın, eserinde bilgisine bazen dolaylı bazen de doğrudan değindiği kaynaklar arasındadırlar (Balcı, 2018: 149). Bunların yanı sıra hikâyelerde geçen, kaynak olarak alınan yahut göndermelerin bulunduğu başlıca kişi ve eserler ise; "*Kelîle ve Dimne*, *La Fontaine Masalları*, *Sinbâdnâme*, *Binbir Gece Masalları*, *Kabûsnâme*, *Ebu'l-Ferec İsfahânî* (ö. 967), *Kitâb-ul-Agânî* (*Şarkılar Kitabı*), *Ebu Nuvaz* (ö. 814), *Mütenebbi* (ö. 965), *Esrarnâme ve Tezkiretü'l-Evliyâ'sıyla Attâr*, *Tabakât'ıyla İbn Sa'd*, *Risâle eseriyle Kuşeyrî* (ö. 1074), *Tefsir'ıyla Ebu'l-futûh-ı Râzî*, *Kasasul-Enbiyâ'sıyla Sa'lebî*, *Makâmat eseriyle meşhur Harîrî* (ö. 1122), *Kesfu'l-Mahcûb'uyla Hucvîrî*, *Veys u Râmin veya Vâmık u Azrâ'nın yazarı Esad-i Gurgânî*, *Leylâ ve Mecnun ve Hüsvrev ve Şîrîn'in yazarı Nizamî* (ö. 1109), *İhyâ eseriyle Gazalî* (ö. 1111), *kaside şairi Hâkânî* (ö. 1199), *İbn Sina* (ö. 1037), *Câlinûs*, *Ahd-i Cedid*" şeklinde değerlendirilmektedir (Balcı, 2018: 154).

Mesnevî şarihleri, bu alanda eser verme gayretine girdiklerinde onları çok çeşitli ve geniş bir kaynak bilgisine sahip olma, dinî-tasavvufî literatüre hâkim olma, hem *Mesnevî*'nin yazıldığı ana dilin hem de içinde yazıldığı coğrafyanın kültür bilgisine sahip olma gibi zaruriyetler beklemektedir. Tüm bunları göz önünde bulundurarak bir *Mesnevî* şerhi vücuda getiren müelliflerin eserleri incelendiğinde -burada tam metin şerhleri söz konusu edilmektedir- şarihlerin istifade ettikleri kaynaklara dair yapılan bir tasnif çalışmasında (Çınarcı, 2020) şu başlıklarla bu mevzu tesbite tabi tutulmuştur:

<p style="text-align: center;">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</p>	<p style="text-align: center;">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</p>
---	---

1. Dini Kaynaklar
 - a. Temel Kaynaklar
 - b. Tasavvufî Kaynaklar
2. Arap, Fars ve Türk Edebiyatına Mensup Şairlerin Şiirleri
3. Kendinden Önce Yapılmış Mesnevî Şerhleri
4. Lugatlar
5. Gramer Kitapları
6. Tefsir, Kelam, Akait, Fıkıh Eserleri
7. Doğu Dünyasına Ait Öğüt İçeren Masal Kitapları
8. Biyografi Kitapları
9. Tarih, Coğrafya, Felsefe, Mantık Eserleri

2. *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî*

Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî adlı eserin müellifi; XVII. yüzyılda yaşamış, aslen Bigalı olan ve ilmî tahsilini memleketinde yapıp icazet aldıktan sonra Mısır'a, Yemen'e gidip uzun bir süre Yemen'de kaldığı için eserlerinde "Vehbî-i Yemani" tahallüs eden Kadri Mehmed Efendi'dir. Adını Bursalı Mehmed Tahir, Kadri Mehmed Efendi (Saraç, 2016: 421); Bağdatlı İsmail Paşa ise Abdülkadir b. Osman el-Bigavî (Bağdatlı, 1951: 601-602) olarak kaydetmiştir. Eserlerini Vehbî-i Yemânî mahlasını kullanarak telif etmiş, bununla birlikte eser başlıklarına "li-Vehbî-i Yemânî el-müsemma bi-Kadrî" şeklinde düştüğü kayıtlarla isminin Kadrî olduğunu da belirtmiştir. Eserlerinde "Li-münşihî" başlığıyla kaydettiği manzumelerinde hem Vehbî'yi hem de Kadrî'yi mahlas olarak kullanan müellifin bu eseri, Mevlana'nın *Mesnevî-i Manevî*'sinin ilk 143 beytinin şerhini içermektedir. *Mesnevî*'nin Padişah ve Hasta Cariye hikâyesinin bir bölümünün şerhini kapsayan eser, manzum-mensur karışık bir şekilde kaleme alınmıştır. "Çad ferağtü men taħrîre vü te'lîfe vü taşîre vü taşîfe fî evâhîri Recebül'-mürecceb sene seb' a ve şelâşin ba'de'l-elf (127^a)." şeklindeki ferağ kaydında ifade edildiği üzere eser, Hicri 1037 (1628) yılında telif edilmiştir. Eserin, müellif nüshası olduğuna kanaat getirdiğimiz ve aynı zamanda da bilinen tek nüshası Fransa Milli Kütüphanesi'nde kayıtlıdır. Şerh, 131 varaktan oluşan nüshanın 3^b varağında başlayıp 127^a varağında son bulmaktadır. Bu eserde Vehbî-i Yemânî'nin hem tasavvufî bilgisini hem de inşadaki kabiliyetini açıkça görmek mümkündür. XVII. yüzyılda *Mesnevî*'nin bir kısmına yazılmış, edebi yönü kuvvetli bir şerh olarak değerlendirilebilecek olan eserde, Arapça ve Farsça'nın yoğun olarak yer aldığı ağır bir dil kullanılmıştır.

2.1. Kaynakları

Vehbî-i Yemânî'nin, *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî* adlı eserini kaleme alırkenki niyetlerinden biri kendinden sonra gelen ihvan-ı nihan için "*mazmûn-ı kitâb ve melfûz-ı hitâbı*"nın tarih olması ve onların dualarına vesile teşkil etmesidir. Şârih -mutemeldir ki- bu niyetine

yönelik olarak *Mesnevî*'yi en iyi şekilde şerh etmeye çalışmış, beyitlerin şerhinde Kur'an ve hadis sahasından; Arap, Fars ve Türk edebiyatlarından çok çeşitli ve zengin bir atıf ve iktibas kaynağı kullanmıştır. Şerhe kaynaklık eden eserlerin başında *Kur'an-ı Kerim* ve hadis kaynakları gelmektedir. Begavi tefsirini tercüme ettiği *Tefsîrul-Kurân ve Tenvîru'l-irfân* ve Münavi'nin *et-Teysir* isimli *Camiü's-Sagir* şerhini tercüme ettiği *Terceme-i Camiü's-Sagir* adında iki eseri de bulunan müellif, *Mesnevî*'de geçen tasavvufî ve gizli anlam dünyasını açıklamak için çoğunlukla ayet ve hadis iktibaslarına yer vermektedir. Beyzavî'nin *Envarü't Tenzil ve Esrarü't-Te'vil*'i, İbn-i Arabî'nin *Tefsîrü'l-Kurani'l-Kerim*'i, Begavi'nin *Mealimü't-Tenzil*'i, İbn Abbas'ın *Tefsir*'i iktibaslara konu eserler arasındadırlar. Şerhin diğer kaynakları arasında şu eserleri zikretmek mümkündür: Baki, Fuzuli, Hayali Bey, Necati Bey *Divan*'ları; Mütenebbi, İbnü'l-Farız, İbn Nebate es-Sadi, Zühre bin Ebi Sülma, Hallac-ı Mansur, Hz. Ali, İbn Vefa *Divan*'ları; Örfi-i Şirazi, Hafız, Mevlana, Molla Cami, Sadi, Mağribi *Divan*'ları. Feridüddin Attar'ın *Esrarname*, *Mantku't-Tayr* ve *Pendname*'si; Molla Cami'nin *Heft Evreng*'i; Sadi'nin *Bostan ve Gülistan*'ı; Şebusterî'nin *Gülşen-i Raz*'ı. Hariri'nin *Makamat*'ı; Abdürrezzak el-Kaşani'nin, *Keşfü Vücuhi'l-Gur li Maani Nazmi'd-dür'ü* ve *Binbir Gece Masalları*...

Burada kısaca kaynak bilgisinin paylaşıldığı eserler dışında tasavvufî alana dahil olan eserlerin bilgisi aşağıdaki başlık altında ele alınacaktır. Bu başlık altında şerhi destekleyen eserler tasavvufî kaynaklar sınıflandırmasıyla ele alınırken tasavvufî muhtevaya sahip olmasına rağmen edebî yönü ağır basıp daha çok edebî yönüyle bilinen Attar'ın *Mantku't-Tayr* ve *Pendname*'si; Sadi'nin *Bostan ve Gülistan*'ı gibi kaynaklar bu sınıflandırmaya dâhil edilmeyip edebî eserlerden olan kaynakları olarak değerlendirilmişler ve bu çalışmaya dâhil edilmemişlerdir.

2.1.1. Tasavvufî Eserler

Abdülkadir Geylani, *Fütuhu'l-Gayb*

Fütuhu'l-Gayb, Kadiriyye tarikatının piri Abdülkâdir-i Geylânî'nin (ö. 561/1165-66) tasavvufa dair kaleme aldığı, mev'ize türündeki eseridir. Yetmiş sekiz bölümden (makale) oluşan eserin muhtevasını Geylânî'nin çeşitli sohbet meclislerinde yaptığı konuşmaların oğlu Abdürrezzak tarafından yapılan derlemesi oluşturmaktadır. Eser dinî emirlere uyma, yasaklardan kaçınma, kadere rıza göstermeye dair kısa bir bölümle başlayıp mücahedenin ehemmiyeti ve lüzumuna dair bir bölümle son bulmaktadır. Eserde dünya, zühd, takva, fakr, havf ve recâ, rızâ, teslimiyet, müridlik, müşâhede, mârifet, nefis gibi genel tasavvufî konular halkın anlayacağı şekilde anlatılmıştır (Azamat, 1996: 259). Mal mülk sevgisinden alıkoyma, Allah'tan ümit kesmemek, şükür ve tevekkül konuları umuma hitap ederken fena, beka, müşahede, rıza gibi sufi hal ve makamlarına dair olan konular da daha seçkin bir hedef kitesine hitap etmektedir (Yamak, 2021: 11-12).

Vehbî-i Yemânî, Abdülkadir Geylânî'nin bu eserini *Mesnevî*'nin;

رنگ روی و نیض و قاروره بدید

هم علامتش هم اسبابش شنید

Reng-i rûy u nabz u qârûre bedîd

Hem elâmâteş hem esbâbeş şenîd

7 “Yüzünün rengini, nabzını, idrarını inceledi Hastalığın belirtilerini, sebeplerini aradı”, Kanar, 2014: 77

şeklindeki 103. beytinin şerhinde değindiği “recül-i rabi” mevzu’u vesilesiyle, eserin “İnsanların Dört Kısmı Ayrılması” başlıklı otuz üçüncü sohbetinden yaptığı iktibasla şerhe dâhil etmiştir. Şârih *Fütuhu'l-Gayb*'dan “فهذا رجل ولي الله عز وجل في ستر الله محفوظ ذو سلامته وعقل وافر جليبيس الرحمن منعم عليه فالخير كل الخير عنده فدونك”⁸ ifadelerini iktibas etmiş ve yaptığı alıntıyı da “Ya‘nî envâr-ı hidâyet bu zikir olan recül-i şâlişe muhabbet ü hidmetdür ve kaçâ-yı havâyicinde müsâneha vü müsâmehatdur ve dağı murâfakat u muvâfaqatdur (82^a).” şeklinde açıklığa kavuşturmuştur.

Abdülkerim Kuşeyri, *Risale'tü'l-Kuşeyriye*

Kuşeyri'nin (ö. 465/1072), tasavvufa dair kaleme aldığı *Risale*'si bir giriş ve elli beş bölümden oluşmaktadır. *Risale*'nin giriş bölümünde sufilerin akaid ve tevhid meseleleri hakkındaki inançlarına ayrılmış iki ve son bölümde de müridlik adabı hakkında yirmi iki kadar fasıl yer almaktadır. Birinci bölümde dinî ve şerî hükümlere bağlılıklarıyla söz konusu edilmiş sufiler ve bu konudaki davranış, söz, hal ve menkıbelerine yer verilirken ikinci bölümde vecd, fenâ, cem', bast, üns, tecellî, gaybet ve sekr gibi tasavvufî haller işlenmiştir. Kalan elli üç bölümde de tevbe, vera', takvâ, zühd, fakr, sabır, şükür, tevekkül, rızâ, yakîn, recâ, havf gibi kavramlar açıklanmış; dua, zikir, velâyet, keramet, keşf, firâset, rüya, edeb, ahlâk, sohbet, semâ, müridlik âdâbı ve ölüm gibi tasavvufî konulara yer verilmiştir (Uludağ, 2008: 122).

Şerhte en fazla müracaat edilen tasavvufî kaynaklardan biri *Risâle*'dir. Kuşeyri'nin *Risale*'sine yapılan ilk başvuru sırr mevzu' u üzerinedir. Müellif, *Mesnevî*'nin;

بشنو از نی چون حکایت میکند

از جداییها شکایت میکند

Bişnov ez ney çun hikâyet mîkoned

Ez codâyihâ şikâyet mîkoned'

ifadeleriyle başlayan ilk beytinin şerhinde, “sırr, sırru's-sırr” kavramları hakkında değerlendirme yaparken “Ve sırr u sırru's-sırr dağı bu nev' indendür ki üstâd Ebu'l-Ğâsım Kuşeyri rahmetu'llâhi 'aleyh anı dağı kavâlibde ervâh-ı mişâlinde lafiçe-i mevdü' adur diyü buyurmuşlar. Fi'l-vâkı' kavâ' id-i uşülleri iktizâ ider ki ervâh-ı mağall-i muhabbet ve kalb-i mağall-i ma'ârif olduğu gibi sırr-ı vücûd-ı insân dağı mağall-i müşâhede-i cemâl-i cemil-i Rahmân ola ve aña hazret-i Haqq'dan ğayrınıñ ittilâ' ı bulunmaya bu tağdırce sırr didükleri rûhdan eltaşdur ve rûh kalbden eşrefdür. ¹⁰ و يطلق لفظ السر على ما يكون مكتوما بين العبد والحق سبحانه وتعالى من الاحوال” şeklinde Kuşeyri'nin, *Risale*'sindeki tasavvufî istilahlar başlığı altında ele aldığı “sırr” konusundaki bilgi ve görüşlerine yer vermiştir.

Vehbî-i Yemânî'nin *Risale*'den yararlandığı bölümlerden bazıları ise şöyledir: *Mesnevî*'nin ilk beyti şerhinde *Risale*'nin “nefes”¹¹, “şeriat ve hakikat”¹² başlıklarından; yedinci beyt şerhinde “İhlas”¹³

⁸ Abdülkadir el-Ceylani, ty.: 56. “İşte bu bahsettiğimiz kişi de Allah'ın muhafaza ederek gizlediği, selamet ve ince akıl sahibi bir veliyullahtır. Rahman'ın dostudur ve büyük nimetlerine naildir. Hayır namına ne varsa kendisindedir. Koş onunla dostluğa, hemhal olmaya; hizmetine koş onun!” Yamak, 2021: 102.

⁹ “Dinle neyi, nasıl hikâye ediyor

Ayrılıklardan şikâyet ediyor”, Kanar, 2014: 71.

¹⁰ “Kul ile Hakk Sübhânehu ve Taâlâ arasında saklı ve gizli kalan (mektûm, masûn) hallere de sırr denilir.” Uludağ, 2003: 182.

¹¹ Şerhte, ilgili bölümden yapılan iktibas için bkz. vr. 6^b

¹² Şerhte, ilgili bölümden yapılan iktibas için bkz. vr. 7^a

¹³ Şerhte, ilgili bölümden yapılan iktibas için bkz. vr. 21^a

başlığından; kırk bir ve kırk ikinci beytlerin şerhinde “nefse muhalefet ve kusurlarını hatırda tutma”¹⁴ başlığından yararlanılmıştır.

Aynülkudat Hemedani, *Temhidat*

Hakîm Ebü'l-Meâlî Abdullâh b. Ebî Bekr Muhammed b. Alî el-Miyâneçî el-Hemedânî'nin (ö. 525/1131) en önemli eseri olan *Temhidat*, Ahmed el-Gazzalî'nin *Sevânihu'l-uşşâk*'ının etkisiyle, ondan ilham alınarak yazılmıştır. Eserde ilim, ilham, sülûk, insan fıtratı, mârifet, İslâm'ın beş şartı, aşk, ruh ve kalp, iman, küfür, semâ-arz, Ahmed ve İblîs ile ilgili konular ele alınmaktadır (Uludağ ve Bayburtlugil, 1991: 281-282).

Müellif, *Mesnevî*'nin;

هر چه گویم عشق را شرح و بیان
چون به عشق آیم خجل باشم از آن
Herçi güyem 'ışk ra şerh u beyân
*Çun be 'ışk âyem, hacil bâşem ez an*¹⁵

şeklindeki 112. beytinin şerhinde “aşk-ı Hüdâ-yı Müteâl”den bahsederken Aynülkudat Hemedânî'nin *Temhidât*'ından mevzu üzerine iki beytlik bir iktibasta bulunmuş ve bunu da şöyle ifade etmiştir: “Ve ‘Aynülkudât el-Hemedânî ki maqâl-i hâli zülâl-i hayât-ı cavidânî ve selsâl-i devâm-ı zindegânîdür. Buyururlar:

Beyt (Aynülkudat Hemedani, 1341: 286)

عشق پوشیده است و هرگز کس ندیدستش عیان
لافهای بیبده تا کی زنند این عاشقان
'Aşk pūşide est hergiz kes nedīdesteş 'ayân
Lāfhā-yı bīhude ta key zenend in 'āşīkân¹⁶
هر کسی بر قدر خود وصفی و لافی میزنند
عشق او پاکست و صافی از چنین و از چنان
Her kesî ber qadr hūd vaşfî vü lâfî mî zenend
'İşk-ı ü pākest ü şāfî ez çünin ü ez çünân¹⁷

Temhidat'ın, şerhi desteklediği bir diğer iktibas ise *Mesnevî*'nin 128. beyti olan,

لا تکلفنی فانی فی الفنا
کلت افهامی فلا احصی ثنا
Lā tukellifnî feinnî fî'l-fenā

¹⁴ Şerhte, ilgili bölümden yapılan iktibas için bkz. vr. 49^b

¹⁵ “Ne desem, aşkı açıklamak için ne söylesem
Aşka geldim mi, utanırım ondan ben”, Kanar, 2014: 77

¹⁶ “Aşk gizlidir ve asla kimseye açıkça gözükmez
Ne zamana kadar bu âşıklar boş laf edecekler”

¹⁷ “Herkes kendi değerini tarif eder ve anlatır
Onun aşkı ise bundan ve ondan temiz ve saftır”

Kellet efhâmi felâ uhşâ şenâ¹⁸

beytinin şerhinde yapılmıştır. Hemedânî'nin rübai nazım şekliyle *Temhidat*'ta kaleme aldığı manzume, İbnü'l-Farız'dan nakledilen iki beytin akabinde yine müellifine gönderme yapılarak “Ve nür-ı mihr-i âsumân-ı ‘irfânî ve menba‘-ı âb-ı hayât-ı me‘ânî ‘Aynü'l-Kudât Hemedanî buyurmuşlar (104^a).” ifadeleriyle paylaşılmış ve *Temhidat*'tan yapılan manzume iktibasını, asıl beyti (*Mesnevi*) destekleyici olarak bu manzumenin yardımcı şerhi takip etmiştir.

Cemaleddin Muhammed Ebu'l-Mevahib eş-Şazeli, *Kavaninü'l Hükmi'l-İşrak*

Vehbi-i Yemânî, şerhinde Şeyh Şazeli'nin *Kavaninü'l Hükmi'l-İşrak*'ına çeşitli mevzuları açıklarken birçok kez başvurmuştur. Bu eserden yapılan iktibasların birden fazla olması sebebiyle burada birkaçına yer verilip diğerlerine yazma eser kaydıyla işaret edilecektir.

Şerhte, *Kavanin*'den yapılan alıntılar için Vehbi, çoğu kez müellife ve eserine işaret etmeksizin şerhine yön vermiştir. Şarih, müellifin adını “Bu cihetden Şeyh Şâzelî hazretleri dimişler ki (91^b)”, “Kâle's-Şeyhü's-Şâzelî (...) nitekim dimişler ve inşâ vü inşâd itmişler. (94^a)” şeklindeki ifadeleriyle bir iki yerde anmıştır.

Şeyh Şazeli'nin eserinden yapılan iktibasların ilki, *Mesnevi*'nin

هرچه گویم عشق را شرح و بیان
چون به عشق آیم خجل باشم از آن¹⁹

şeklindeki 112. beytinin şerhi hasebiyledir. Buradaki aşk ve muhabbet konuları üzerine söz söylenirken *Kavanin*'in “el-Kanunü's-Sadis; Kanunü'l-Muhabbet” başlıklı bölümünden Şazeli'nin, حقیقة المحب کتمان سر المحبوب فيما تجلی علی المحب من مشاهدة الغيوب²⁰ şeklindeki görüşlerine yer verilmiş ve bu mevzuda yine eserden alıntılar yapılmıştır. Nitekim muhtevası aynı minval üzere olan, *Mesnevi*'nin;

چون قلم اندر نوشتن می شنافت
چون به عشق آمد قلم بر خود شکافت
Çun kalem ender nüvişten mişitâft
Çun be 'ışk âmed, kalem ber hod şikâft²¹

şeklindeki 114. beytinin ve

عقل در شرحش چو خر در کل بخت
شرح عشق و عاشقی هم عشق گفت
'Akl der şerheş çu her der gil behoft
Şerh-i 'ışk u 'aşığı hem 'ışk goft²²

¹⁸ “Hoş gelmez bana, yoksa aklı başında
Söylediği söz zarif, güzel olsa da”, Kanar, 2014: 78.

¹⁹ “Ne desem, aşkı açıklamak için ne söylesem
Aşka geldim mi, utanırım ondan ben”, Kanar, 2014: 77.

²⁰ Cemaleddin Muhammed Ebul Mevahib eş-Şazeli, 1309: 26. “Sevginin hakikati sevgilinin sırrının gizlenmesidir. Orada sevgi görünmez sahnelerden belirir.”

²¹ “Yazmak için koşturdu kalem
Aşka gelince, yarıldı kalem”, Kanar, 2014: 77

²² “Akıl aşkın şehrinde eşek gibi çamura saplandı
Aşkın, âşıklığın şerhini yine aşk yaptı”, Kanar, 2014: 77

şeklindeki 115. beytinin şerhlerinde de yine eserin aynı başlığı (Kanunü'l-Muhabbet) altındaki ifadeler şerhe yardımcı olarak aktarılmıştır (Bkz. 92^b, 94^a).

Cîlî, *el-İnsânü'l-kâmil fî Ma'rifeti'l-Evâhir ve'l-Evâ'il*

El-İnsânü'l-kâmil fî Ma'rifeti'l-Evâhir ve'l-Evâ'il, yaygın bilinen adıyla *İnsân-ı Kâmil*, Abdülkerim Cîlî'nin tasavvuf düşüncesinde önemli bir yeri olan “insan-ı kâmil” konusunu ele almaktadır. Eser altmış üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler ve içerikleri şu şekilde tasnif edilmiştir: “*Mukaddimededen sonra Allah'ın zâtına, isimlerine ve sıfatlarına dair ilk üç bölümün ardından ulûhiyyet, ahadiyyet, vâhidiyyet mertebeleri (4-6. bölümler); rahmâniyyet, rubûbiyyet sıfatlarıyla tenzih ve teşbih konusu (7-11. bölümler); ef'âl, esmâ ve zât tecellileri, zât tecellisine sadece insân-ı kâmilin mazhar olduğu (12-15. bölümler); hayat, ilim, irade, kudret, kelâm, semî, basar, celâl, cemâl, kemâl sıfatları (16-25. bölümler); bu sıfatların tam olarak insân-ı kâmilde tecelli ettiği anlatılmıştır. Diğer bölümlerde hüviyyet, ezel, ebed, salsalatü'l-ceres, ümmü'l-kitâb (25-33. bölümler) gibi kavramlarla Kur'ân, Furkân, Tevrat, Zebûr, İncil ve Kur'ân-ı Kerîm'le ilgili fâtihatü'l-kitâb, tûr, kitâb-ı mestûr gibi kavramların (34-41. bölümler); refref-i a'lâ, arş, kürsi, kalem-i a'lâ, levh-i mahfûz, sidretü'l-müntehâ, rûhu'l-kudûs, ruh, kalp, akıl, vehim, himmet, fikir, hayal, sûret-i Muhammediyye ve nefis terimlerinin (42-59. bölümler) tasavvufi yorumları yapılmıştır. Altmışınca bölüm insân-ı kâmil konusuna ayrılmıştır. Müellif bu bölümün eserin özü, diğer bölümlerin de bunun şerhi olduğunu söyler. Ona göre gerçek anlamda insân-ı kâmil Hz. Muhammed'dir, diğer bütün insân-ı kâmil onun vekilidir. Eserin son üç bölümünde kıyamet ââmetleri, ölüm ve berzah, yedi gök ve yer, diğer dinlerdeki ibadetler ve Allah'a ibadetin surları üzerinde durulmuştur (Öngören, 2000: 332).”*

Cîlî'nin bu eseri, Vehbî-i Yemânî'nin bizzat hem müellifini hem de eserini zikrettiği, aynı zamanda da şerhinde en çok başvurduğu kaynaklardan biridir. Nitekim bu yönüyle *İnsan-ı Kamil; Kitab-ı Ruhani*'de, müellifin başvuru kaynağı olarak işaret ettiği eserler arasındadır. Vehbî eserinde, hem doğrudan hem de dolaylı olarak *İnsan-ı Kamil*'den birçok yerde istifade etmiştir.

Şerhte; “Kitâb-ı *İnsân-ı Kâmil fî-Ma'rifeti'l-Avâhir ve'l-Evâ'il* şâhibi olan Abdülkerim Cîlî hazretlerine (13^a), “Ve Abdülkerim Cîlî hazretleri kitâb-ı *İnsân-ı Kâmil*'de beyân-ı eniyetde... (23^a)”, “Acebdür şâhib-i *İnsân-ı Kâmil fî-Ma'rifeti'l-Evâhir ve'l-Evâ'il* Abdülkerim el-Cîlî, *Nesîm-i Seher* nâmında olan kitâb-ı mu'teberinde bu bâbda esrâr-ı ğarîbe söylemişdür (42^b).” şeklindeki ifadelerde Cîlî ve eseri üzerinde özellikle durulduğu açıkça görülmektedir. Bu noktada müellifin, Cîlî'yi özellikle *İnsan-ı Kamil*'ini önceleyerek anması ve şerhindeki “Ve 'âlî olan melâyikeler nûr-ı İlahîden maflûk olup secde emr olunmayan ve Nûn u İsmâ'îl ile müsemma olan şunûf-ı 'ulviyyündür. Şeyh-i Ekber hazretleri ve ' Abdülkerim Cîlî bu tîrike sâlik olmuşlar (126^a).” ifadelerinde yer bulmasından hareketle takip ettiği düşünce sisteminin izlerini de hissettirmesi bakımından önemlidir.

Müellif, *Mesnevî*'nin;

آتشت این بانگ نای و نیست باد

هر که این آتش ندارد نیست باد

Âteşest in bang-i nây u nîst bād

*Herki in âteş nedâred nîst bād*³

şeklindeki 9. beytinin şerhinde “Bu taqdirce hazret-i Mevlânâ'nun vâdî-i Eymen'de şecer-i Tûr'dan gördüğü nâr değil nûr idi” açıklamasıyla değinmek istediği teşbih mevzuunu, Hz. Peygamber'in “İlm sûret bağlasaydı suret-i lebende olurdu.” görüşünden de hareketle ifade etme yoluna gitmiş ve Cîlî'nin *İnsân-ı Kamil*'deki

²³ “Hava değil ateştir bu neyin sesi
Kimde bu ateş yoksa yok olsun, daha iyi”, Kanar, 2014: 71.

şu ifadelerini alıntılımıştır: “لو ظهر العلم في صورة اللين في عالم المثال فان تلك الهية اللبنيته احد صور المعاني العلم 24 (22^b). Bu ifadeler *İnsan-ı Kamil*'in “*Teşbih Hakkında*”ki on birinci babında geçmektedir.

İnsan-ı Kamil'den bilinçli göndermelerle, eser ve müellifi zikredilerek yapılan iktibasların yanı sıra Vehbi-i Yemânî'nin beyitlere getirdiği anlamları, şerhi desteklemek ve sağlam bir zemine oturtmak için dolaylı yoldan herhangi bir gönderme yapmaksızın metnine dâhil ettiği durum ve ifadeler incelendiğinde; onun aslında Cîlî'yi ve *İnsan-ı Kamil*'ini çokça benimsediği ifade edilebilir. Öyle ki çoğu düşünce, kavram ve durumların şerhinde müellifin, *İnsan-ı Kamil*'de Cîlî'nin ilgili başlık altında zikretmeye değer gördüğü şeyleri, tasavvuf büyüklerinin düşünce ve sözlerini, ayet ve hadis iktibaslarını kendisinin de metin içinde anlatımına -çoğu zaman da şerh içinde eriterek özetleyerek- dolaylı iktibas yoluyla dahil ettiği görülmektedir. Dolayısıyla *İnsan-ı Kamil*'in bir bakıma Vehbi-i Yemânî'ye bu minval üzere yol gösterdiği ifade edilebilir. Örneğin; *Mesnevî*'nin,

ای مرا تو مصطفی من چون عمر

از برای خدمتت بندم کمر

Ey merâ tu Muştafâ, men çun 'Omer

*Ez berâyi hîdmetet bendem kemer*²⁵

şeklindeki beytinin şerhinin yapıldığı bölümde “İmdi vaşf-ı hayât akreb-i zâtdur ve hayâta daħı ‘ ilmden akreb nesne yokdur. Zîrâ zî-rûh olan hayye'l-ebed şarf-ı ‘ ilmden fî'l-cümle ħabîrdür. Gerek ol ‘ ilm, ‘ âlem-i hevâm u hayvânât gibi ilhâmî olsun ve me’kel ü meşreb ü meskenlerin bilsün ve hareket ve sükunların anılasun bu kadarca ‘ ilm her hayy için lâzımdur (67^b).” ifadeleriyle değindiği “ilm” mevzuu için söylediği “İmdi vaşf-ı hayât akreb-i zâtdur ve hayâta daħı ‘ ilmden akreb nesne yokdur.” cümlesi Cîlî'nin “*İlm Hakkında*”ki on yedinci babında bu başlık altında karşılığını “Bu tafsilden aşikârdır ki ilim, hayata nisbetle akreb-i evsafdır.” cümlesinde bulmaktadır. Sonrasında aynı âyete yer verilmiş ve müellif kendi yazdığı bir beytin akabinde “Şî'r” başlığıyla Cîlî'den iki beyt kaydetmiştir.

Eserin anılıp kaynak gösterildiği bir konu da “eniyyet”tir. Vehbi-i Yemânî bunu “Ve Abdülkerîm Cîlî ħazretleri kitâb-ı *İnsân-ı Kâmil*'de beyân-ı eniyyetde 26 فهى اشارة الى ظاهر الحق باعتبار شمول ظهوره لبطونه diyü ‘ aceb keşf-i esrâr buyurmuşlar (23^a).” diyerek ifade etmiştir.

Cîlî, *Levamiü'l-Berk*

Şerhte yer verilen kaynaklardan biri de yine Cîlî'nin, *Levamiül Berk*'idir. Şarih Cîlî'nin bu eserinden birden fazla iktibasa yer vermiştir. *Mesnevî*'nin,

ای بسا نا آورده استئنا بکفت

جان او با جان استئناست جفت

Ey besâ nâverde istiñnâ be goft

*Cân-i ü bâ cân-i istiñnâst cof*²⁷

²⁴ Abdülkerim bin İbrahim el-Cilânî, 1986: 33. “Tıpkı ilmin âlem-i misâlde ‘leben’ suretinde zuhuru gibi. Çünkü o heyet-i lebeniyye, ilmin ona mahmul olmasından dolayı, ilmin manasının suretlerinden biridir.”, Abdülkerim el-Cilî, 2002: 112.

²⁵ “Sen bana Mustafa’sın, ben de sana Ömer gibi Senin için kuşandım hizmet kemerini”, Kanar, 2014: 75.

²⁶ *Abdülkerim bin İbrahim el-Cilânî, 1986: 59.* “Zuhurun gizliliğe şümulü bakımından Hakk’ın zahirine işaretir.”

²⁷ “İnşallah’ı diliyle söylemeyen nice’si vardır Canı ‘İnşallah’ın canına eş olmuştur”, Kanar, 2014: 73

şeklindeki 50. beytinin şerhinde “inşallah”ın önemi vurgulanırken Cili'nin, bu eserindeki hem görüş hem de manzumeleri şerhi destekleyici olarak kullanılmıştır. Alıntılanan manzumelerden biri şöyledir:

Şi'r:

تجری ارادته بكل مکنون

فیکون ما یختاره و یشاه²⁸

فجميع ما یجری مراد من به

لله و هو لحکمة اجراه²⁹

و الفاعلون لعقلهم لم یفعلوا

الا بقدرته تعالی الله³⁰

Bununla birlikte Vehbî'nin şerh yönteminde metod olarak yer edinen soru cevap tekniği çerçevesinde, muhatapların zihninde oluşabilecek sorulardan birine müellifin Cili'nin *Levamiü'l-Berk*'indeki ifadeleriyle 50. beytin şerhinde yer verdiği ve soruyu bu eserdeki ifadelerle cevaplandığı görülür. Vehbî “Eger dirseñ ki ba‘z-ı umûr ‘âlem-i ĥayâlümde mütekevvin olup zühür ider ammâ zâhir yüzünden vücûda gelmez. Sütür-ı ihtifâda mestûr olur. Buña ĥikmet nedür?” sorusuna cevabı “Cevâb virilür ki: لان الحق الذى هو عينك قد انكرته و سميته باسم الجليقة فهو باطن عينك فلو كان ظاهرا لك عليك فعلت فى الظاهر ما تفعله فى الباطن فلما كان هو الامر عليه انفعلت 31 (52^a)” şeklindeki iktibasıyla kaydeder.

Cili, *Lisanü'l-Kader bi Nesimi's-Seher*

Cili'nin bu eseri Vehbî'nin bizzat müellif ve eserine gönderme yaparak işaret ettiği eserler arasındadır. Nitekim “Acebdür şâhib-i *İnsân-ı Kâmil fî Ma‘rifeti'l-Evâhir ve'l-Evâ'il* ‘ Abdülkerîm el-CİLÎ, *Nesim-i Seher* nâmında olan kitâb-ı mu‘teberinde bu bâbda esrâr-ı ĥarîbe söylemişdir. İnsân taĥşîl-i letâyif-i rûĥânî ile şu-ver-i maĥsûse-i me‘âniyi görür dimişler.” ifadelerinde bunu görmek mümkündür.

Müellifin, *Nesimi's-Seher*'den yaptığı iktibaslara örnek olması açısından, aşağıda bunlardan birkaçına yer verilmiştir:

Vehbi-i Yemani, *Mesnevi*'nin;

بند بگسل باش آزاد ای پسر

چند باشی بند سیم و بند زر

Bend bugsil, bâş âzâd ey peser

*Çend bâşî bend-i sîm u bend-i zer?*³²

²⁸ “Onun iradesi her yerden tecelli eder
Seçtiği ve dilediği her şey tahakkuk eder”

²⁹ “Olup biten her şey Allah'ın muradıdır
İcra ettiği onun hikmetidir”

³⁰ “Bir işi yapanlar failleri ile o işi yapmış değillerdir
İşler Allah'ın kudreti ile gerçekleşir”

³¹ “Çünkü gözün olan gerçeği inkâr ettin ve onu Celîka ismiyle isimlendirdin. O gözünün iç kısmıdır her ne kadar sana görülse de sen zahirde yaptığını gizli de yapardın. Durum böyleyken senin batının için, batınındaki eşya coşagelir.”

³² “Evlat, özgür ol; kır zincirini
Ne zamana kadar olacaksın paranın esiri?”, Kanar, 2014: 72

şeklindeki 19. beytini şerh ederken bu konudaki görüşlerini, *Nesimi's-Seher*'den aldığı edebî manzumelerle desteklemiştir. Hatta öyle ki *Nesimi's-Seher*'den yapılan iktibasların çoğu bu beytin şerhinde kaydedilmiş manzumelerden oluşmaktadır. İlgili manzumelerden birinin iktibasa konu olan ilk iki beyti şöyledir:

يامن اراد الفوز بالاحباب

هلا اشتغلت بهم عن الاحباب³³

تهوى الحبيب وتبتغى بدلا به

هذا لعمرى اعجب الاعجاب³⁴

Cîlî'nin bu eserinden *Mesnevî*'nin yirminci³⁵, yirmi birinci³⁶, yetmiş üçüncü³⁷, yetmiş yedinci³⁸ beytlerinin şerhinde de faydalanılmıştır.

Ebû Bekir b. Sâlim es-Sekkaf, *Miracü'l-Ervah ve'l-Menheci'l-Veddah*

Ebu Bekir b. Salim; Yemenli âlim, sufi ve şairdir. Tam adı Ebû Bekr b. Sâlim b. Abdillâh b. Abdirrahmân es-Sekkâf el-Alevî el-Hadramî'dir (ö. 992/1584). Müellifin *Miracü'l-Ervah ve'l-Menheci'l-Veddah* adlı eseri, "*Hakikat-i Muhammediyye, mürşidin gerekliliği, tevhid, keramet, insân-ı kâmil, aşk, ruhların teşekkülü, ilm-i mükâşefe, ilm-i ledün, Kitap ve Sünnet'e bağlı olma gibi konuları*" içermektedir. Eser Ahmed Ferîd el-Mezîdî tarafından yayımlanmıştır (Yıldız, 2020: 362).³⁹

Vehbî-i Yemânî, Ebu Bekir b. Sâlim'in bu eserini; *Mesnevî*'nin,

دید از زاریش کو زار دلست

تن خوشست و او گرفتار دلست

Dîd ez zârîş kû zârî-i dil est

*Ten hoş est ü giriftâr-i dil est*⁴⁰

şeklindeki 108. beytinin şerhinde "Pes câriye-i nefsi-i miskînenün ta' aşşuqî kâlbédür ve kâlb dağı rûhdan ve dilden 'ibaretdür ve dağı 'aql-ı külliden işâretdür. Bunların üçü dağı şey'i Vâhid'den kinâyedür ve meşâyih yanında nefsi-i külliyye levh-i mañfûzdur ki hâlk mañlûk-ı mutlâkdur (85^a)." değerlendirmesini yaptıktan sonra

- 33 Kırş. یا من اراد الفوز بالاحباب. "يا من اراد الفوز بالاحباب", el-Cîlî, 2000: 11. "Ey dostlarla kurtuluşu isteyen kimse/ Onlardan dostlar yüzünden uzak kaldın"
- 34 "Yârî arzularsın ve arıyorsun ki onun yerine Ömrüne yemin olsun ki bu yaptığım iş hayret verici"
- 35 İlgili beyt şöyledir: "گر بریزی بحر را در کوزهای", "چند گنجد قسمت یک روزهای", "Testiye boşaltsan da bir denizi/ Sığar mı hiç bir günün kısmeti?", Kanar, 2014: 72. İktibas metinleri için bkz. Kitab-ı Ruhani, 37^b-38^a.
- 36 İlgili beyt şöyledir: "کوزه چشم حریصان پر نشد", "تا صدف قانع نشد پر در نشت", "Harislerin göz testisi dolmadı/ İçi inci dolmadıkça sedef ikna olmadı", Kanar, 2014: 72. İktibas metinleri için bkz. Kitab-ı Ruhani, 38^a.
- 37 İlgili beyt şöyledir: "آن خیالی را که شد در خواب دید", "در رخ مهمان همی آمد پدید", "Şah o hayali düşte görmüştü/ O hayal konuğun yüzünde belirdi", Kanar, 2014: 75. İktibas metinleri için bkz. Kitab-ı Ruhani, 64^a.
- 38 İlgili beyt şöyledir: "ای مرا تو مصطفی من جو عمر", "از برای خدمت بندم کمر", "Sen bana Mustafa'sın, ben de sana Ömer gibi/ Senin için kuşandım hizmet kemerini", Kanar, 2014: 75. İktibas metinleri için bkz. Kitab-ı Ruhani, 67^a.
- 39 Eser için bkz. Ebû Bekir b. Sâlim, *Miracü'l-ervah ve'l-menheci'l-veddah* (nşr. Ahmed Ferîd el-Mezîdî), Beyrut 2013.
- 40 "Anladı ki hastalığı, gönül hastalığı Gönülü tutkun ama yerindedir beden sağlığı", Kanar, 2014: 77

eserden, “مُضَنَّةٌ إِذَا وَ الی هذه الاشارة فی قوله قرآن مجید فی لوح محفوظ⁴¹ یعنی بالقرآن نفس الذات ذات المجد الشامخ و العز الباذخ فی لوح⁴² 42 محفوظ ای فی نفس الكل اعنى نفس الانسان الكامل بغير تعالى عن الحلول و الاتحاد” ifadelerini alıntılıyarak kullanır. Devamında “Ammā kalb-i insān-ı kāmīl nūr-ı ezel ve sırr-ı münzeldür (85^b).” şeklinde değerlendirmesini sürdürür. Ebu Bekir b. Sâlim de eserinin, iktibası ihtiva eden bölümünde “insan-ı kāmīl” mevzuunu ele almaktadır.

Fahreddin Irakî, *Lema'at*

Asıl adı, İbrâhîm b. Büzürümîr b. Abdilgaffâr-ı Hemedânî (ö. 688/1289) olan müellifin tanınmasına vesile olan eseri *Lema'at*'dir. *Lema'at*, içinde manzum parçaların da bulunduğu yirmi sekiz bölümden (lem'a) meydana gelmiştir. Aşk, âşık ve maşuk kavramlarının yorumunu içeren eser, İbnü'l-Arabî'nin görüşlerini yansıtmakla birlikte müellifinin ifadelerine göre Ahmed el-Gazzâlî'nin (ö. 520/1126) *Sevânihu'l-uşşâk*'ından ilham alınarak yazılmıştır (Bilgin, 1995: 85-86).

Vehbî-i Yemânî Fahreddin Irakî'nin *Lema'at*'ını, şerhinde *Mesnevî*'nin 33. beytini⁴³ şerh ederken “muhibb ü mahbub u muhabbet” yani âşık, maşuk ve aşk kavramları hakkında yaptığı değerlendirmesinde kullanmıştır. “Bi'l-cümle bu cihetden ba'z-ı ehl-i taḥkîk muhibb ü mahbûb u muhabbet şey'i vâhiddür dimişler.” ifadeleriyle eserden yapacağı iktibasa zemin hazırlayan müellif eser yahut yazar ismi vermeksizin beyt başlığı altında *Lema'at* ta geçen;

معشوق و عشق و عاشق هر سه یکست اینجا

چون وصل در کنجد هجران چه کار دارد⁴⁴

Ma'şûk u 'aşk u 'âşık her se yekest incâ

Çun vaşl der gonced hicrân çi kâr dâred⁴⁵ beytini ilgili yerde paylaşmıştır.

Gazali, *İhyâü Ulûmi'd-din*

İhyâü Ulûmi'd-din, İmam Gazali'nin (ö. 505/1111) başta tasavvuf ve ahlâk olmak üzere fıkıh, kelâm gibi ilimlere amaçları bakımından yeni yaklaşımlar getiren ve İslam âlemi için bir ıslah projesi niteliğinde olduğu, eski ve yeni ilim çevrelerince de kabul edilen en önemli ve en hacimli eseridir (Çağrıncı, 2000: 10).

Dört ciltten oluşan *İhya*'nın her cildinde on konu yer almaktadır. “Rub'u'l-ibâdât” başlığının verildiği ilk cildinde ilim, akaid, temizlik, namaz, zekât, oruç, hac, Kur'an tilâveti, zikir ve dua, virdler ve gecelerin ihyası; “Rub'u'l-âdât” başlığını taşıyan ikinci cildinde yeme içme âdâbı, evlilik, ekonomik hayat, helâl ve haram, ülfet, kardeşlik, sohbet ve muaşeret âdâbı; uzlet, semâ ve vecd; emir bi'l-ma'rûf nehiy ani'l-münker, maişet âdâbı ve Peygamber'in ahlâkı; “Rub'u'l-mühlikât” başlıklı üçüncü cildinde insanın mânevî, ahlâkî yönü, nefsin terbiye edilmesi, yeme içme ve cinsel arzuların kontrol altına alınması, dilin âfetleri; gazap, kin ve haset; dünyanın anlamı ve önemi; cimrilik ve mal tutkusu; mevki tutkusu ve riya; kibir, kendini beğenmişlik ve kuruntu (gurur) ve son olarak “Rub'u'l-münciyât” adının verildiği son cildinde tövbe, sabır ve şükür, havf ve recâ, fakr ve zühd, tevhid ve tevekkül, muhabbet, şevk, üns ve rızâ;

⁴¹ “Şüphesiz o (asılsız saydıkları kitap) şanı yüce bir Kur'an'dır; Levh-i mahfûzdadır.”, Burûc: 85/21-22

⁴² Ebû Bekir b. Sâlim es-Sekkaf, 2013: 313.

⁴³ Bkz. Kitap-ı Ruhani, vr. 45^a.

⁴⁴ Fahreddin Irakî, ty: 55.

⁴⁵ “Maşuk, aşk, âşık her üçü de bu makamda birdir. Bu makâma visâl sığmayınca hicranın ne işi vardır.”, Konuk, 2011, s. 45.

niyet, ihlâs ve sıdk; murakabe ve muhasebe, tefekkür, ölüm ve âhîret hayatı konuları işlenmiştir (Çağrı, 2000: 10).

Kitab-ı Ruhani adlı *Mesnevi* şerhinde Vehbî-i Yemani, *İhya*'ya ve Gazali'ye bizzat atıf yaparak "Bu cihetden felek-i fazîletün mihr-i iqbâl ü efdâli *İhyâ-yı 'Ulûm*'da İmâm Gazâlî hazretleri ne güzel buyurmuşlar ve demişler ki فكم من معان دقيقة من اسرار القرآن يخطر على قلب المتجرد للذكر والفكر يخلو عنها كتب التفسير ولا يطلع عليها لفاضل المفسرين⁴⁶ ifadeleriyle İhya'nın ilim bahsinden alıntı yapmıştır.

İbn Atâullah el-İskenderî, *Letâifü'l-Minen*

El-Hikemü'l-Atâiyye adlı eseriyle tanınan İbn Atâullah el-İskenderî, Şâzeliyye tarikatının Ebü'l-Hasan eş-Şâzelî ve halifesi Ebü'l-Abbas el-Mürsî'den sonraki üçüncü büyük şahsiyeti olarak bilinmektedir. İbnü'l-Arabî ve Mevlânâ gibi İbn Atâullah'ın görüşleri de tasavvufî çevreleri etkisi altına almıştır. Müellifin *Letâifü'l-Minen* adlı eseri, Şazeliyye tarikatına dair en eski eser olma niteliğini taşımakla beraber, onun tasavvufî konulardaki düşüncelerine yer verdiği bir kaynak özelliği taşımaktadır. Eser; bir mukaddime ve Ebü'l-Abbas el-Mürsî ile Ebü'l-Hasan eş-Şâzelî'nin hayatı ve menkıbelerinin anlatıldığı on bölümden oluşmaktadır (Kara, 1999: 337).

Vehbî-i Yemânî, şerhinde *Mesnevi*'nin;

می رسید از دور مانند هلال

نیست بود و هست مانند خیال

Mîresîd ez dūr mânend-i hilâl

*Nîst bûd u hest mânend-i hîyâl*⁴⁷

şeklindeki 69. beytinin şerhinde eser ve müellif ismini anmaksızın *Letâifü'l-Minen*'den "فإذا أفناك عنك أبقاك به، فالفناء دهليز البقاء، ومنه يدخل إليه، فمن صدق فناؤه صدق بقاؤه ومن كان عما سوى الله فناؤه كان بالله بقاؤه ولذلك قالوا امن كان في الله تلفه كان على الله خلفه⁴⁸" ifadelerini aktarmış ve "Bu cihetdendir ki küy-ı haqîkat-i maḥbûba қағ' -ı feyâfî vü felâ kılanlar keşîrdür. Ve ammâ chiller қалîldür (61*)." değerlendirmesini yapmıştır.

İbnü'l-Arabî, *Ankâu Muğrib fî Marifeti Hatmi'l Evliya ve Şemsi'l-Mağrib*

Vehbî-i Yemânî'nin *Mesnevi*'nin ilk 143 beytine yaptığı muhtasar şerhinde İbnü'l-Arabî görüş ve düşüncelerinin etkisi şerh boyunca hissedilmektedir. Nitekim şârihin şerhinde Arabî'nin birden fazla eserine başvurması da bunu destekler niteliktedir.

Ankâu Muğrib, İbnü'l-Arabî'nin *Tedbirât*'ının tamamlayıcısı olarak gördüğü ve tasavvufta insan konusuyla alakalı olan iki önemli makam olan İmam Mehdî ve Hatmu'l-Evliya makamının sırlarını açıklamak için kaleme aldığı eseridir (Çakmaklıoğlu, 2006: 285). İbnü'l-Arabî, *Tedbirât*'ın konusuyla ilişkilendirdiği bazı konulardan, sembolik kurgusu ağır basan ve daha veciz ifadeler kullandığı *Ankâu Muğrib*'de bahsetmiştir (Çakmaklıoğlu, 2006: 292). Müellif bu eserinde "Anka imajından faydalanarak

⁴⁶ "Zikir ve düşünmeden soyutlanmış bir kimsenin kalbine tefsir kitaplarından faziletli müfessirlerin bile kavrayamadığı Kuran'ın gizemlerinden nice ince anlamlar vardır."

⁴⁷ "Uzaktan hilâl gibi gelmekteydi Yoktu da sanki bir hayâldi", Kanar, 2014: 75

⁴⁸ İbn Atâullah el-İskenderî, ty: 33. "Sen senden cüda olduğunda Allah'la baki olursun. Fena bekaın dehlizidir. Ve beka ebediliğine fena dehlizinden girilir. Her kim fenasını tasdik ederse onun bekası da tasdik olur. Her kimin fenası Allahtan gayrisıyla olursa o kimsenin bekası Allah iledir."

mutlak şekilde âlem-insan benzerliğini (büyük âlem - küçük âlem), insanın küçük âlem olduğunu ve mehdînin âlemdeki yerini tesbit etmeye çalışmıştır (Uludağ, 1991: 200).”

Ankâu Muğrib, Vehbî'nin Şeyh-i Ekber sıfatıyla müellifini anıp eserini de bizzat zikrederek kaynak bilgisini verdiği eserler arasındadır. Şârih, *Mesnevî*'nin;

در نیابد حال پخته هیچ خام

پس سخن کوتاه باید و السلا

Der neyâbed hâl-i pohte hiç hām

*Pes sohen kûtâh bâyed, ve'sselām*⁴⁹

şeklindeki 18. beytinin şerhi esnasında “Bu cihetden Şeyh-i Ekber hazretleri kitab-ı ‘*Ankâu Muğrib*’de kelâm-ı mu‘cib buyurmuşlar ve dimişler ki: و لما رأوا حقايق الغيوب من فوق مراتب بعض القلوب فاخذوا الامر من فوق معرفة و مشاهدة و لما لفته ليلة اسرايه من تحصل علم اخذ عليه كتمة لما عن على غيره فهمه⁵⁰ (35^b) ذوق وورثا نبويا محفوظا و مقاما علويا اذاشار و ابانباته ve kezâlik bundan sonra buyurmuşlar ki biz cemî‘-i kitâblarımıza vaz‘ eyledigümüz ‘ulüm ve edeb-i ‘aql-ı ma‘lûm kitâb-ı ‘*Ankâu Muğrib*’e vaz‘ eyledigümüz ‘ulümdandır ve anuñ eşbâh u müte‘allaqâtı nev‘ indendir. فكل ما ابرزناه لعين الناقد البصير انما هو من تلقيات الروح الامين و من سدرة منتهى السالكين و بعض تلقيات اليقين و التمكين من حضرت المناجات بلغة الانس لازالة سطوة الهيبة و نزول رحمته الانس فاطهر منها على قدر ابصار الناظرين فمنهم من فهم و سلم و منهم من حالب بهافي ميدان⁵¹ olmadığı rûşen ü aşikârdur ve şafâ-yı enhâr-ı envârları bâ‘iş-i reşk-i temevvüc-i bihârdur.” şeklinde değerlendirme yapmıştır.

İbnü'l-Arabi, *Fusûsü'l-Hikem*

Muhyiddin İbnü'l-Arabi'nin, tasavvuf düşüncesinin temel kitaplarından biri olan ve bütün fikirlerinin özeti sayılan eseridir (Kılıç, 1996: 230). “Yirmi yedi peygamberin her birinin hikmetlerine izafeten yirmi yedi bölüme ayrılmıştır. Kısa bir mukaddimenin ardından kelime-i Âdemî'deki ilâhî hikmeti anlatan bölümle başlayan eserde sırasıyla kelime-i Şîsî'deki nefsi, kelime-i Nûhî'deki subbûhî, kelime-i İdrîsî'deki kuddûsî, kelime-i İbrâhimî'deki müheymî, kelime-i İshâkî'deki hakkî, kelime-i İsmâîlî'deki âlî, kelime-i Ya'kûbî'deki rûhî, kelime-i Yûsufî'deki nûrî, kelime-i Hûdî'deki ahadî, kelime-i Sâlihî'deki fâtihi, kelime-i Şuaybî'deki kalbî, kelime-i Lûtî'deki melkî, kelime-i Üzeyrî'deki kaderî, kelime-i İsevi'deki nebevî, kelime-i Süleymânî'deki rahmânî, kelime-i Dâvûdî'deki vücdî, kelime-i Yûnusî'deki nefesî, kelime-i Eyyûbî'deki gaybî, kelime-i Yahyâvî'deki celâî, kelime-i Zekeriyâvî'deki mâlikî, kelime-i İlyâsî'deki inâsî, kelime-i Lokmânî'deki ihsânî, kelime-i Hârûnî'deki imâmî, kelime-i Mûsevî'deki ulvî, kelime-i Hâlidî'deki samedî ve kelime-i Muhammedî'deki ferdî hikmetler (Kılıç, 1996: 231)” e yer verilmiştir. Ana temasının insan-ı kamil olduğu, Hz. Âdem ile başlayıp Hz. Muhammed ile son bulan eser, zâhirî ve yatay düzlemde bir peygamberler tarihi; bâtnî, metafizik ve dikey düzlemde tasavvufî bir na‘t-ı nebî olarak da değerlendirilmektedir (Kılıç, 1996: 231).

Şârih, Şeyhü'l-Ekber'in bu kitabını *Mesnevî*'nin;

آتشتست این بانگ نای و نیست باد

⁴⁹ “Ham kişi anlar mı pişenin halini?

İyisi mi, sözü kısa kesmeli”, Kanar, 2014: 71

⁵⁰ “Onlar gaybın hakikatlerini bazı kalplerin mertebelerinin üstünden gördüklerinde bunu hazreti Peygamber'in isra gecesinde almış olduğu ve kendinden gayrısını anlamaması için bu durumu marifenin müşahadenin şahadetin tadını üstünde gizlemiş olduğu korunmuş bir nebevi bir miras olarak aldılar.”

⁵¹ “Her bir görücü bir göz için ortaya saçıklarımızın hepsi Cebrail aleyhisselâm'ın belletmiş olduklarından ve Sidretü'l-müntehâ'dan esintilerdir. Bazı yakın ve mümkün telakkileri insan diliyle varlığın hâkimiyetini bitirmek için ve Allah'ın rahmetinin insanlara inmesini sağlamak için yakarışlardır. O münacatlarda gören gözlerin kudreti ortaya çıkar. Onlardan kimisi hakikati anlar ve selamete erer kimisi de hakikati bekleyenlerin meydanında mayalanmayı bekler.”

هر که این آتش ندارد نیست باد

Āteşest in bang-i nāy u nīst bād

Herki in āteş nedāred nīst bād⁵²

şeklindeki 9. beytini şerh ederken işaret etmiştir. Bu mahalde eserden yaptığı inceleme değerlendirmesini “Huşûşâ ‘ibâret-i âhirden Şeyh-i Ekber hazretleri *Füşûşâ*’da beyân buyurmuşlar ve nāy vücûd-ı erbâb-ı şuhûdî mücib-i ihtirâk u hayret kılmışlar ve âteş-i ‘aşk-ı neyden ki şaded-i zikirinde yüz eşî‘a-i nūr-ı cemal-i şüreti gösterüp ol fūrûğ-ı nār ve pertev-i envār ile māsivāsüz olmuşlar (25^b).” cümleleriyle ifade etmiştir.

İbnü'l-Arabi, *Kitabü'l İsra ila Makami'l Esra*

Kitabü'l İsra ila Makami'l Esra İbnü'l-Arabî'nin risalelerinden biridir. İbnü'l-Arabî, bu eserinde Mî'racda Hz. Peygamber'in ulaştığı makamı ruhun Hakk'a yükselmesi şeklinde açıklamıştır (Uludağ, 2003, 410).

Mesnevi şerhinde Vehbî-i Yemânî,

سر من از ناله من دور نیست

لیک چشم و گوش را آن نور نیست

Sırr-i men ez-nāle-i men dūr nīst

Līk çeşm u gūş rā an nūr nīst⁵³

şeklindeki 7. beytinin şerhinde Arabî'nin bu risalesinde geçen;

انا القرآن والسبع المثانی

وروح الروح لاروح الاوانى⁵⁴

(18^b) beytini alıntılamıştır.

İbnü'l-Arabi, *Mevaiz-i Hasene*

Mevaiz-i Hasene, müellifin öğrencilerine nasihat ve vasiyetlerini ihtivâ eden, kolay anlaşılır sarıh risalelerinden biridir (Çakmaklıoğlu, 2005: 35). İbnü'l-Arabî'nin bu risalesi yine şarih eser ve müellif bilgisi verip başvuru kaynağı olarak işaret ettiği eserler arasındadır. Vehbî-i Yemani, *Mesnevi* şerhinde “rical” mevzuundan bahsederken Mevaiz-i Hasene'ye müracaat ettiğini “Ve Şeyh-i Ekber hazretleri *Mevâ'iz-i Hasene*'sinde ricâli dört kısım itmîşler.” cümleleriyle belgelemekte ve ilgili bölümde⁵⁵ şarih bu dört kısım hakkında bilgi vermektedir.

İbnü'l-Arabi, *Mevakü'n-Nücum*

⁵² “Hava değil ateştir bu neyin sesi
Kimde bu ateş yoksa yok olsun, daha iyi”, Kanar, 2014: 71

⁵³ “Benim sırrım nâlemden değil uzakta
O nur yok ama göz ile kulakta”, Kanar, 2014: 71

⁵⁴ İbn Arabî, 2001: 134. “Ben kuranım ve Fatihâ'yım
Ve levh-i mahfûzdaki ruhlar hazinesinin özüyüm.”

⁵⁵ Bkz. Kitab-ı Ruhani, vr. 81^b.

Muhyiddin İbnü'l-Arabî, söz konusu eserinin mahiyetini kendisi mukaddimesinde şöyle ifade etmektedir: “Allah'a ait samedani (ebedi) tecellide marifetler, hakikatler, ziya sırları vesairenden (doğan) bu menzilin tazammum ettiğine vakıf olmak isteyen Mevaküü'n-Nücum kitabında babü'l-kalp -Kalbin Feleği- içinde onu mütalaa etsin. Biz bunları (uzuvlarla ilgili) tam olarak onlara ait, nurlar, menziller, sırtlar ve tecelliler ile birlikte 'Mevaküün-Nücum' isimli kitabımızda beyan ettik. Onu Ramazan ayında, Meriyye şehrinde (H. 595/ M. 1199) yılında on bir günde kayd ettim. O üstaddan müstağnidir (hocasız okunabilir). Belki üstad ona muhtaçtır. Bu kitap, bir üstadın bulunabileceği en yüksek makamdadır (Feraizoğlu, 2020: 6).”

Vehbî-i Yemânî, şerhte *Mevaküü'n-Nücum*'dan birçok yerde alıntı yapmıştır. Şarih, eser ismi vermeksizin müellif İbnü'l-Arabî'yi anarak *Mesnevî*'nin

سینه خواهم شرحه شرحه از فراق

تا بگویم شرح درد اشتیاق

Sine h'āhem şerha şerha ez-firāk

*Tā be-gūyem şerh-i derd-i iştivāk*⁵⁶

şeklindeki 3. beytinin şerhinde *Mevaküün Nücum*'un “Kalp Feleği” başlıklı bölümünden naklettikleriyle ilgili beyte açıklık getirmeye çalışmıştır. Öyle ki bunu “Eyle olsa fāyiz-i feyz-i feyyāz-ı ezel ve hā'iz-i 'aṭiyye-i bî-nihāyet-i Vehhāb-ı lem-yezel ḥazret-i Şeyh-i Ekber ki 'ālī menzilet ü muḥabbetdür, felek-i islām ve felek-i imāndan ve ḥālā şadedinde olduğumuz felek-i kalb-i insāndan envā'-ı ta'bir ü beyān buyurmuşlar ve dimişler ki an القلب بين اصبعين من اصابع الرحمان ان شاء اقامه و ان شاء از اغه فان از اغه كان بيتا للشيطان و محلا للخسران و موضع نظر المطرود من رحمة الله و معدن و ساوسه و حضرة امانيه و مهبط مردته و خزانه غروره⁵⁷ Ammā buyururlar ki kalb-i mü'min-i dindār u muttaḳā vü perhīzkār gibi tā'at ü 'ibādetine kā'im eylese ber-mücib-i ماوسعى ارضى و لا سماي و وسعى قلب عديي⁵⁸ vāsīṭa-i kılāde-i vücūd ve rābīṭa-i şüret ve mādde-i vücūd olur ve istimā'-ı kādīm ile ihsās-ı muḥdeş-i mevcūddan fāriğ olur (11^a).” şeklindeki ifadelerinde görmek mümkündür.

İbnü'l-Arabî, *Risaletü'l-Envar*

Şerhte kaynak olarak kullanılan, İbnü'l Arabî'nin bir diğer eseri de yine risalelerinden olan *Risaletü'l-Envar*'dır. Hicri 602'de telif edilen eser, hakikat araştırmaları için ışıklı, nurlu, aydınlık bir rehberdir. Salıklere seyr ü sülūk yolunda, tecelli sırlarını ve nurlarını açıklamaktadır. İbnü'l-Arabî bu eserini Konya'da, bir dostunun sorularını cevaplamak için yazmıştır (Kanık, 2018: 10).

Risale-i Envar da şerhte müellif tarafından başvuru kaynağı olarak zikredilen, hem yazar hem eser bilgisinin verildiği eserler arasındadır. Vehbî, “*Risāle-i Envār*'da şeyh-i meşāyihü'l-ekber Muhyi'ddīn bin 'Arabî ḥazretleri izhār-ı esrār yönünden buyururlar ki (69a)” diyerek şerhte uzletten bahsettiği mahalde söz konusu risaleden konuyla ilgili açıklamalar getirmiştir.⁵⁹

Sonuç

⁵⁶ “Ayrıhtan dilim dilim yarılmış göğüs isterim

Ayrılık derdini ben açıklamak isterim”, Kanar, 2014: 71

⁵⁷ İbn Arabî, 1908: 141. “Kalp Rahman'ın parmakları arasındadır. Dilerse kalbi doğrultur. Dilerse saptırır. Şayet saptırırsa kalp Şeytan'ın evi, hüsrânların mahallî, rahmetten uzaklaşmanın nazargahı, vesveselerin kaynağı ve aldanmaların hazinesi olur.”, Feraizoğlu, 2020: 274.

⁵⁸ “Beni ne gök ne de yer içine sığdıramadı. Beni mümin kulumun kalbinin içine sığdırdı.”

⁵⁹ Bahsi geçen iktibas metinleri için bkz. *Kitab-ı Ruhani*, vr. 69^a-69^b.

Hüsâmeddin Çelebi'nin Hz. Mevlânâ'dan Senâî'nin *Îlâhî-nâme*'si, Ferîdüddin Attar'ın *Mantuku't-Tayr*'ı gibi bir eser kaleme almasını istemesi üzerine Hz. Mevlânâ'nın sarığının altından ilk on sekiz beyti içeren kâğıdı uzatmasıyla yazımına başlandığı (Eflaki, 1961: 326) ifade edilen *Mesnevi*, yaklaşık yirmi altı bin beyit ve altı defterden oluşmaktadır. Eser dilinin Farsça olması ve tasavvufî mahiyetinden ötürü *Mesnevi*, anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak ve destelemek amacıyla birçok şarih tarafından şerhe tabi tutulmuştur. *Mesnevi* üzerine yazılan şerhler kimi zaman bir beytin kimi zaman ilk on sekiz beytin, bir hikâyenin, bir bölümün, bir cildin şerhi olduğu gibi tamamının şerhi şeklinde de yapılabilmektedir. Bu makalede ele alınan, Vehbi-i Yemânî'nin *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî* adlı eseri de şerh tasnifleri arasında “*Mesnevî*'nin bir bölümüne yazılan şerhler” başlığı altına dahil edilebilmektedir. Nitekim eser, *Mesnevî*'nin ilk 143 beytinin şerhini içermektedir. Yazmış olduğu eserlerden hareketle sufi yönü kuvvetli, âlim bir şahıs olarak değerlendirebileceğimiz Vehbi-i Yemânî, bu eserinde şerhini desteklemek, anlatımını kuvvetlendirmek ve aynı zamanda da şerhin edebî yönünü canlı tutmak amacıyla birçok eserden ve görüşten faydalanmıştır. Beyzavî'nin *Envarü't-Tenzil ve Esrarü't-Te'vil*'i, İbn-i Arabî'nin *Tefsirü'l-Kurânî'l-Kerim*'i, Begavî'nin *Mealimü't-Tenzil*'i, İbn Abbas'ın *Tefsir*'i; Baki, Fuzuli, Hayali Bey, Necati Bey *Divan*'ları; Mütenebbi, İbnü'l-Farız, İbn Nebate es-Sadi, Zühre bin Ebi Sülma, Hallac-ı Mansur, Hz. Ali, İbn Vefa *Divan*'ları; Örfi-i Şirazi, Hafız, Mevlana, Molla Cami, Sadi, Mağribi *Divan*'ları. Feridüddin Attar'ın *Esrarname*, *Mantuku't-Tayr* ve *Pendname*'si; Molla Cami'nin *Heft Evreng*'i; Sadi'nin *Bostan* ve *Gülistan*'ı; Şebusteri'nin *Gülşen-i Raz*'ı. Hariri'nin *Makamat*'ı; Abdürrezzak el-Kaşani'nin, *Keşfü Vücuhi'l-Gur li Maani Nazmî'd-dür*'ü ve *Binbir Gece Masalları* vd. iktibaslara konu eserler arasındadırlar.

Bu makalede Vehbi-i Yemânî'nin *Kitâb-ı Rûhânî Fî Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nûrânî* adlı eserinin, tüm bu kaynaklarının yanı sıra özelde tasavvufî alandan kaynakları hakkında tespitler yapılmış ve elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Buna göre şerhe kaynaklık eden tasavvufî eserler ve iktibaslarına yer verilen müellifler şu şekildedir: Abdülkadir Geylani, *Fütuhu'l-Gayb*; Aynu'lkudat Hemedani, *Temhidat*; Cemaleddin Muhammed Ebu'l-Mevahib eş-Şazeli, *Kavaninu Hükmî'l-İşrak*; Cili, *el-İnsânü'l-Kamil fi Marifeti'l-Evahir ve'l-Evail*, *Levamiü'l-Berk*, *Lisanü'l-Kader bi Nesimi's-Seher*; Ebubekir b. Salim, *Miracü'l-Ervah ve'l- Menhecül Veddah*; Fahreddin İrakî, *Lemeat*; Gazali, *İhyau Ulumiddin*; İbnü'l-Arabi, *Füsusü'l-Hikem*, *Ankâu Muğrib fi Marifeti Hatmi'l Evliya ve Şemsi'l-Mağrib*, *Mevakiün-Nücum*, *Risaletü'l-Envar*, *Kitabü'l İsra ila Makami'l Esra*, *Mevaiz-i Hasene*, İbn Ataullah el-İskenderi, *Letaifü'l-Minen* ve Abdülkerim Kuşeyri, *Risaletü'l-Kuşeyriye*. Vehbi-i Yemânî'nin bu kadar çok kaynağa yer vermesinin, onun mevzudaki muktadirlik derecesini vermesi açısından da önem arz ettiğini burada belirtmek gerekir.

Kaynakça

- Abdülkadir el-Ceylani. (ty). *Fütuhul Gayb*. (Haz. Asım İbrahim el-Keyyali), Beyrut.
- Abdülkerim bin İbrahim el-Cilânî. (1986). *el-İnsânü'l-Kâmil fi Ma'rifeti'l-Evâhir ve'l-Evâ'il*.
- Abdülkerim el-Cili. (2002). *İnsan-ı Kamil*, Abdülaziz Mecdi Tolun (Trc.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Abdülkerim bin İbrahim bin Abdülkerim el-Cili (2000). *Lisanü'l-Kader Nesimi's-Seher*. (Thk. Ahmed Ferid el-Mezidi, Kahire.
- Aynülkudat Hemedani. (1341). *Temhidat*. (Nşr. Afif Useyrân). Tahran.
- Azamat, N. (1996). “Fütûhu'l-Gayb”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 13, İstanbul: TDV Yayınları.
- Bağdath İsmail Paşa. (1951). *Hadiyyât Al-Ârifin Asmâ' Al-Mu'allifin ve Âsâr Al-Musannifin*. MEB Yayınları.
- Balcı, M. (2018). Mesnevî'nin poetik beyitleri üzerine-II. *Nüşa*, 47, 149-170.

- Bilgin, O. (1995). "Fahreddîn-i Irâkî". *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 12, İstanbul: TDV Yayınları.
- Cemaleddin Muhammed Ebul Mevahib eş-Şazeli (1309). *Kavaninu Hükmi'l-İşrak*. Dımaşk.
- Çağrı, M. (2000). "*İhyâü Ulûmi'd-din*", *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 22, İstanbul: TDV Yayınları.
- Çakmaklıoğlu, M. M. (2005). *Muhyiddin İbnü'l-Arabî'ye göre dil-hakikat ilişkisi marifetin ifadesi sorunu*, Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çakmaklıoğlu, M. M. (2006). "Muhyiddin İbnü'l-Arabî (560-638/1165-1240), Et-Tedbîrâtü'l-İlâhiyye Fî Islâhı Memleketi'l-İnsâniyye", *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 17, 283-302.
- Çınarcı, M. N. (2020). Mesnevî şerhlerinin kaynakları. *Al-Farabi Journal*, 8th International Conference on Social Sciences, 21-22 Haziran, Kazakistan.
- Dağlar, A. (2009). *Şem'î Şem'ullâh Şerh-i Mesnevî (I. cilt) (inceleme-tenkitli metin-sözlük)*. Erciyes Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri.
- Eflaki, (1986). *Menâkıbü'l-Ârifn I-II*. Haz. Tahsin Yazıcı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Fahreddin Iraki. (1363). *Lema'at*. Tahran: İntişârât-ı Mevla.
- Feraizoğlu, A. T. (2020). *Muhyiddin İbn Arabî, Mevaki'un Nucûm- Yıldızların Mevki*, İstanbul: Kitsan Yayınları.
- Güzelyüz, A., Atalay, M. ve Turgut, T. (2018). *Tahirül Mevlevi Mesnevî'nin dibacesi ve ilk on sekiz beytinin şerhi*. İstanbul: Demavend Yayınları.
- İbn Arabî, (1907). *Kitabu Mevâkiü'n-Nucûm*, Mısır: Matbaatü's-Saâde.
- İbn Ataulah el-İskenderi (ty). *Letâifü'l-Minen*. (Haz. Asım İbrahim el-Keyyali). e-kitap
- Kanar, M. (2014). *Mesnevî (1-3)*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kanık, M. (2018). *Muhyiddin İbn Arabî, Nurlar Risalesi (İttihadü'l-Kevni)*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kılıç, M. E. (1996). "Fusûsü'l-Hikem", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 13, İstanbul: TDV Yayınları.
- Konuk, A. A. (2011). *Fahreddin-i Iraki, Lemeat (Aşka ve Aşıklara Dair)*, İstanbul: İlk Harf Yayınları.
- Öngören, R. (2000). "el-İnsânü'l-Kâmil", *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları.
- Özdemir, M. (2016). Mesnevî'nin türkçe şerhleri, *Turkish Studies*, 11(20), 461-502.
- Özdemir, M. (2017). Bağdatlı Abdülaziz Âsım'ın Türkçe Divan'ının sonunda bulunan Mesnevî'nin on sekiz beyit şerhi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 368-382.
- Saraç, M. A. Y. (2016). *Bursalı Mehmed Tahir, Osmanlı Müellifleri*. TÜBA.
- Uludağ, S. (2003). "Makam", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 27, Ankara: TDV Yayınları.
- Uludağ, S. (2008). "er-Risale", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 35, İstanbul: TDV Yayınları.
- Uludağ, S., Bayburtlugil N. (1991). "Aynülküdat El-Hemedânî", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 4, İstanbul: TDV Yayınları.
- Vehbi-i Yemani. *Kitab-ı Ruhani fi Şerh-i Mesnevî-i Muhtasar-ı Nurani*, Fransa Milli Kütüphanesi, Turc. 581
- Yamak, M. B. (2021). *Abdülkadir Geylani, Fütûhu'l-Gayb (Âlemlerin Keşfi)*, İstanbul: Sufi Kitap.
- Yıldız, M. (2020). "Ebû Bekir b. Sâlim", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.,1, Ankara: TDV Yayınları.

31. Karacasulu Şeyh Süleyman Rüşdî'nin yayımlanmamış manzum Uşşâkî silsile-nâmeleri

İlyas KAYAOKAY¹

APA: Kayaokay, İ. (2022). Karacasulu Şeyh Süleyman Rüşdî'nin yayımlanmamış manzum Uşşâkî silsile-nâmeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 476-499. DOI: 10.29000/rumelide.1164181.

Öz

Genel olarak manzum silsile-nâmeler, bir tarikatın şeyhlerinin, icazet sırasına göre, en az birer beyitle anlatıldığı metinlerdir. Edebiyatımızda bu gelenek, bilhassa Halvetî şairler arasında revaç bulmuştur. Bu çalışmanın konusunu, Halvetîliğin bir diğer kolu olan Uşşâkî tarikatının şeyhlerinin listelendiği, iki manzum meşâyih silsile-nâmesi teşkil etmektedir. Daha evvel gözden kaçmış bu iki manzum Uşşâkî silsile-nâmesi, mezkûr tarikatın Aydın yöresindeki şeyhlerinden Yemez-zâde Süleyman Rüşdî'ye (1770-1834) aittir. Silsile-nâmelerin bugüne kadar bilinmemesinin sebebi; divanının tek nüshaya dayalı neşredilmiş olması ve başka nüshalarının dikkate alınmayışından kaynaklanmıştır. Rüşdî'ye ait Divân'ın, Ankara Millî Kütüphane ve İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde tespit edilen iki nüshasında, şairin iki silsile-nâmesinin daha olduğu anlaşılmış böylece Uşşâkî silsile-nâmeleri alanında yazdığı üç kasideyle en çok eser veren şair olmuştur. Rüşdî'nin uzun aruz kalıplı redifsiz iki kasidesinde de Hz. Peygamber'den kendisine kadar uzanan toplam 44 şeyhin kronolojik listesi verilmiştir. Makalemizde, silsile-nâme, Uşşâkî silsile-nâmeleri ve Rüşdî hakkında bilgi verildikten sonra iki silsile-nâmenin şekil ve muhteva incelemesi yapılacaktır. Ardından metinlerin Arap harflerinden Latin alfabesine transkripsiyonlu aktarımı yapılacak ve tıpkıbasımlarına yer verilecektir. Bu iki yeni metnin gün yüzüne çıkarılmasının tür literatürüne ve Rüşdî hakkında yapılacak yeni çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Rüşdî, Halvetî, Uşşâkî, silsile-nâme, tasavvuf

Unpublished verse Uşşâkî Silsile-names of Sheikh Süleyman Rüşdî from Karacasu

Abstract

In general, verse silsile-names are texts in which the sheikhs of a sect are told in at least one couplet, in order of ratification. In our literature, this tradition has found popularity especially among Halvetî poets. The subject of this study is two verse sect silsile-names in which the sheikhs of the Uşşâkî sect, which is another branch of Halvetism, are listed. These two poetic Uşşâkî silsile-names, which had been overlooked before, belong to Yemez-zâde Süleyman Rüşdî (1770-1834), one of the sheikhs of the aforementioned order in the Aydın region. The reason why these silsile-names are not known until today; This is due to the fact that the poet's diwan was published based on a single copy and other copies were not taken into account. In the two copies of Rüşdî's Divân, which were found in the Ankara National Library and the Istanbul University Rare Works Library, it was understood that the poet had two more silsile-names. In Rüşdî's two odes with long aruz patterns and without redifs, a chronological list of 44 sheikhs in total, ranging from the Hz. Prophet to himself, is given. In our

¹ Dr. Arş. Gör., Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Tunceli, Türkiye), kayaokay_2323@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8544-2307. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164181]

article, after giving information about silsile-name, Uşşâkî silsile-names and Rüşdî, the form and content of two silsile-names will be analyzed. Then, transcription of the texts from Arabic letters to Latin alphabet will be made and facsimiles will be included. It is expected that the unearthing of these two new texts will contribute to the genre literature and new studies on Rüşdî.

Keywords: Rüşdî, Halvetî, Uşşâkî, silsile-name, mysticism

Giriş

Arapçada “ulaştırmak, vardırmaq, zincir örmek” anlamlarına gelen “selsele” kökünden müştak “silsile” kelimesi (çoğulu; selâsil); zincir, zincirleme olan şey, art arda gelen şeylerin meydana getirdiği sıra, soy sop, ocak, soy defteri, suyu şelale hâlinde dökme, rütbe ve mevki yönünden bir sınıf içindeki derecelenme” gibi manalara tekabül etmektedir (Tosun, 2009: 206; Özkat, 2022: 492). Tasavvufî bir kelime olarak silsile, diğer adıyla tomar; ilk defa hadis ilminde “sened” ile aynı anlamda kullanılmış olup birbiri ardınca post-nişân olmuş, birbirine icazet vermiş tarikat şeyhlerinin Hz. Peygamber’den başlanarak kronolojik olarak listelenmesidir (Tosun, 2009: 206; Donuk, 2022: 630). Bu liste verilirken bazen Hz. Peygamber’den başlatılarak ilerler bazen de geriye yani Hz. Peygamber’e doğru ilerler. Edebiyatımızda böyle listeleri muhtevî, manzum, mensur yahut ikisi karışık yazılmış eserlerin geneline de silsile-nâme denilmiştir.

Suat Donuk, edebiyatımızda bir tür teşkil eden silsile-nâmeleri “manzum” ve “mensur” olarak ikiye ayırdıktan sonra mensur silsile-nâmeleri “*icazetnâme / hilâfetnâme türünde olanlar, vefeyâtnâme / menâkıbnâme türünde olanlar ve tasavvufî bilgilerle karışık olanlar*” şeklinde üç gruba tasnif etmiştir (2020: 19-20). Mustafa Özkat da manzum, mensur ayırmaksızın muhtevâsına göre tüm silsile-nâmeleri beş başlık altında toplamıştır: 1. *Peygamberler, Hânedânlar (Padişahlar) ve Tanınmış Kişilerin Ailevî Geçmişini (Soylarını) Konu Alan Silsile-nâmeler*. 2. *Hattat Silsile-nâmeleri (Silsile-i Hattâtîn)*. 3. *Kürsü Şeyhliği Silsile-nâmeleri*. 4. *Nakîbü’l-Eşrâf Silsile-nâmeleri*. 5. *Meşâyih Silsile-nâmeleri (Tasavvufî Silsile-nâmeler – Tarikat Silsile-nâmeleri)* (2022: 494-495).

Bu çalışmada daha evvel yayımlanmamış “meşâyih silsile-nâmeleri” kategorisine giren iki eser ele alınıp tanıtılacaktır. Bugüne kadar, çeşitli tarikatların şeyh listelerini, birer ikişer beyitle anlatan, ekseriyeti mesnevi ve kaside nazım şekliyle yazılmış manzum silsile-nâmeler üzerine pek çok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Burada tekrara düşmemek adına manzum silsile-nâmelerden ayrıca söz edilmeyecektir. (Konu hakkında daha fazla bilgi için bk: Tatcı, 2009; Ayçiçeği, 2014; Kiremitçi, 2018; Özçelik, 2018; Donuk, 2020 ve 2022; Öztoprak ve Özkat, 2021; Özkat, 2022).

İnceleme konusu yapılan eserler manzum olup Uşşâkî tarikatının silsilesi hakkındadır. Uşşâkî tarikatı, Halvetî tarikatının 16. asırda ayrılan bir diğer kolu olup kurucusunun Hüsâmeddin-i Uşşâkî olduğu kabul edilir. “Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin’in tesis ettiği Halvetiyye’nin orta kolu olan Ahmediyye tarikatının dört ana şubesinden biridir. Tarikatın silsilesi Hüsâmeddin Uşşâkî’nin şeyhi Emîr Ahmed Semerkandî vasıtasıyla Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin’e ulaşır” (Kılıç, 2012: 232). Edebiyatımızda Uşşâkî tarikatına mensup bazı şairler (Taşkesenlioğlu, 2018; Aydın, 2020) tarafından manzum Uşşâkî silsile-nâmeleri yazılarak bu tarikatın şeyhlerinin bildirildiği görülür. Bu tür şiirler, tarikat büyüklerinin unutulmaması adına yazılmış birer belge niteliği taşır. Kuloğlu Şeyh İlyas’ın (ö.1657), 39 beyitlik kıt’a-yı kebirisi; Seyyid Mehmed Cemâleddin’in (ö. 1750), 89 ve 94 beyitten müteşekkil iki mesnevisi; Ahmed Hüsâmeddin’in (ö.1754), 168 beyitlik mesnevisi; İsmail Hikmetî’nin (ö.1773), 15 beyitlik kasidesi;

Salâhaddin'in (ö.1782), 29 beyitlik kasidesi; Cemâleddin Kâsım'ın (?), 86 beyitlik kasidesi ve 297 beyitlik mesnevisi manzum Uşşâkî silsile-nâmelerine örnektir (Özkat, 2022: 499-504).

Makalede daha evvel yayımlanmamış, dikkatsizlikten kaynaklı gözden kaçan iki yeni manzum Uşşâkî silsile-nâmesi ele alınacaktır. Söz konusu eserler bu tarıkata mensup şairlerden Semiz-zâde Süleyman Rüşdî'ye ait olup ilk defa Özkat (2022: 537-38) tarafından dikkat çekilmiştir. Rüşdî'nin daha evvel bir silsile-nâme kasidesi biliniyordu ancak diğer iki silsile-nâmesi, dîvânının farklı nüshalarında yer aldığı için fark edilememişti. Bu yazıda, Süleyman Rüşdî hakkında bilgi verildikten sonra yayımlanmamış iki yeni silsile-nâmesinin tanıtımı ve incelemesi yapılacaktır. Bulunan nüshalardan hareketle de metnin Arap harflerinden Latin alfabesine transkripsiyonlu aktarımı yapılacaktır. Gerek tür literatürü gerek Rüşdî hakkında yapılacak yeni çalışmalara katkı sunulması hedeflenmektedir.

1. Süleyman Rüşdî ve yayımlanmamış iki Silsile-nâmesi

Mensubu olduğu tarıkata nasıl intisap ettiği ilginç ve ibret verici olan tasavvuf erbablarından biri de Uşşâkî şeyhlerinden Süleyman Rüşdî'dir. Şakilikten (haydut, yol kesen, haylaz) şeyhliğe kadar uzanan bir hayatı olan Rüşdî, 1770 senesinde Aydın'ın Karacasu ilçesinde doğar. Semiz-zâde veya Yemez-zâde lakabıyla muteber, güçlü ve köklü bir aileye mensup Rüşdî'nin babası İsmail Ağa'dır. Gençlik dönemine denk gelen su krizi karşısında halkın yanında olmuş, onların menfaati için uğraşmış, silah kuşanıp devletin karşısında durmuştur. Onun, 1801 senesinde eşkiyalığı bırakarak Uşşâkî şeyhlerinden Muhammed Zühdi'ye mürid ve halife olduğu, mâl ve servetinin tamamını Allah yolunda hayır için harcadığı ifade edilir. Birilerinin menfaatine aykırı olan davranışları sebebiyle Kayseri'ye sürgün edilmiş ve saraya derdini anlatınca II. Mahmud'un emriyle Karacasu'ya geri dönmüştür. Ali Fâizî ve Mustafa Nûrî adlarıyla ikiz çocuğu olan Rüşdî, 1834 yılında memleketinde vefat etmiştir. (Ayrıntılı bilgi için bk: Kuruüzüm, 1991; Semiz, 2010; Tanç, 2013; Çalık, 2018; Şengün, 2019 ve 2020; Susoy, 2020).

Rüşdî'nin bilinen en önemli eserleri "Dîvânı" (Semiz, 2010) ve "Tercüme-i Kitab-ı Pend-i Attar Şerhi" (Çalık, 2018) olup Necdet Şengün'ün yaptığı çalışmalarla yeni eserleri gün yüzüne çıkmıştır. Bir mecmuada yeni tespit edilebilen diğer eserleri şunlardır: "Tercüme-i Risâle-i Emrû'l-muhkem", "Risâle-i Beyânü'l-vâridât", "Kitâbü't-tevbeti ve'n-nedâme", "Şerhü'n-nükâti'l-mergûbe", "El-Muammâyü'l-Arabiyyetü'l-Kemâl Paşa-zâde", "Kasîde-i Şeyh Süleymân Rüşdî", "Ta'bîr-nâme", "Risâle-i İbret-nümâ", "Ferâiz-i Erba'a ve Hamsîn", "Hâzâ Kelimât-ı Kudsiyye". Yine ona ait bazı mektuplar da bu mecmuada kayıtlıdır. (Şengün, 2019 ve 2020) Kaynaklarda ayrı bir eser gibi sunulan 64 beyit kadar olan "Silsile-nâme-i Tarîk-i Uşşâkî" manzumesi, şairin dîvanı içindeki bir kasidedir.

Rüşdî'nin bu kasidesi dışında Uşşâkî tarikatının silsilesini anlattığı iki farklı kasidesi daha tespit edilmiştir. Söz konusu manzumeler yine dîvanı içerisinde kayıtlıdır. Bugüne kadar bilinmemesinin sebebi, mezkûr dîvanının tek nüshaya dayalı olarak neşredilmesidir. Şairin dîvanının başka iki nüshasında bu manzumeler kayıtlı olup bir nüshada bir kaside yoktur. Rüşdî Dîvânı'nın şimdiye dek tespit edilebilen dört nüshası vardır. Bunlardan ikisi Ankara Millî Kütüphane'de (06 Mil FB 332 ve 06 Mil Yz A 7296/2); biri İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde (TYO2802); diğeri de Almanya Millî Kütüphanesi'ndedir. (Ms.or.oct.2793) Rüşdî'nin kaynaklarda zikredilen Silsile-nâmesi, 06 Mil FB 332'de yer alan nüshadadır. Diğer iki silsile-nâmesi ise; 06 Mil Yz A 7296/2 ve İ.Ü. Nadir Eserler Kütüphanesi'ndeki nüshadadır. Her iki nüsha da bugüne kadar inceleme konusu yapılmamıştır. Bu nüshalarda yer alan silsile-nâmelerin şekil ve muhteva incelemesinin ardından transkripsiyonlu aktarımı yapılacaktır.

1.1. Silsile-nâmelerin tahlili

1.1.1. Şekil yönünden incelenmesi

1.1.1.1. Başlık

Manzumelerden sadece birinde başlık görülmektedir. İlk silsile-nâme, her iki nüshasında da başlıksız olup sadece bir nüshada besmeleden evvel “Destûr yâ Hazret-i pîr Hüsâmü’-d-din-i Uşşâkî” ibaresi vardır. Manzumenin silsile-nâme olduğu, muhtevassından anlaşılmaktadır. Tek nüshası olan ikinci manzumenin başlığı, besmeleden evvel kırmızı mürekkeple “Silsile-nâme-i tarîk-i ‘Uşşâkiyye-i Hüsâmü’-d-dîn kuddise sırrahu’l-mübîn” şeklinde belirtilmiştir. Hüsameddin Uşşâkî (ö.1593), Halvetî tarikatının bir kolu olan Uşşâkiyye’nin kurucusu ve piri olarak kabul edilmektedir. Bundan ötürü Rüşdî, bu başlığı kullanmıştır.

1.1.1.2. Yazılış tarihi

Silsile-nâmelerin yazılış tarihine dair eldeki tek veri ikinci kasidenin Millî Kütüphane nüshasındaki istinsah tarihidir. Kayda göre; H. 1315/ M. 1897-98 tarihinde Mesud Efendi adında bir kimse tarafından Rüşdî’nin vefatından 62 sene sonra istinsah edilmiştir.

1.1.1.3. Yazılış sebebi

Silsile-nâmelerin neden yazıldığına dair ipuçlarını, silsile kelimesinin geçtiği bazı beyitlerde anlayabilmek mümkündür. İlkinde, Allah’a ulaşmak isteyenlerden zikredilen gerçek tarikat erlerinin yolunun tutulması istenir. İkincisinde, her derde deva olacak iksirin, bu silsile içindeki tarikat büyüklerinde olduğu ifade edilir. Şair, bunlar izhar olsun, tarikat büyükleri bilinsin diye eserlerini nazmetmiştir.

Bunda Hüdâ’sın isteyen tutsun bu râh erlerini
Zîrâ ki bunlardır şahîh silsile-i ‘Âl-i ‘Abâ (K. 1/59)

Silsile eyledim bir bir olardır mâye-i iksîr
Bulup bu mâyeden bir pîr sülûkiñ eyle var ikrâr (K. 2/69)

1.1.1.4. Nazım şekli ve türü

Her ikisi de kaside nazım şekliyle tertip edilmiş olup iki kaside de klasik kasidelerdeki bölümlere uygun şekilde tertip edilmemiştir. 61 beyitten oluşan ilk kasidede, silsile-nâmenin asıl kısmı için on beyitlik bir hazırlık vardır. Burada “aşk zincirine bağlanan” ilk kişinin Hz. Muhammed olduğu belirtilerek halkanın başı oluşuna değinilir. 11. beyitten itibaren “aşk sırrının” kimlere geçtiği, sırasıyla ifade edilir. 53. beyitten son beyte kadar fahriye vardır. Tarikatın bir mensubu olan Rüşdî, sıranın kendisine gelişini vb. hususları anlatır. Kasidede nesib, girizgâh, tevhid, naat bölümleri olmadığı gibi dua bölümü de yoktur. Üç beyitte (K. 1/54-55-61) mahlas zikredilmiş olup biri (b.54) silsil-nâme halkasından oluşunu bildirmek içindir. İkinci manzume de aynı anlayışla tertip edilmiş 71 beyitten müteşekkil bir kasidedir ve Rüşdî nazım şeklini bir beyitte bildirir:

Dir iseñ âdem-i ma’nî kanı ben varayım aña
Kaşîdem evvelinden gör okuyup olasıñ bîdâr (K. 2/68)

İlk dört beyitten sonra Rüşdî, kendisinden başlayarak halkaya dâhil olan Uşşâkî şeyhlerini 49. beyte kadar sıralar. Daha sonra Hz. Peygamber ve Hz. Ali hakkında kısa methiyeden sonra fahriye bahsiyle kasideyi bitirir. İki beyitte (K. 2/5-71) mahlas bildirilmiş olup ilkinde tarikat silsilesinden “Süleyman Rüşdî” olarak zikredilir. Her iki kaside, beyit sayıları bakımından silsile-nâme geleneği içerisinde orta hacme yakın metinlerdir. Anlaşılacağı üzere yalnızca Uşşâkî tarikatı şeylerinden söz ettiği için tür olarak ikisi de “Uşşâkî silsile-nâmesi”dir.

1.1.1.5. Vezin

Her iki silsile-nâme de uzun kalıplı bir aruz vezniyle yazılmıştır. İlk kaside recez bahrinin *müstefilün müstefilün müstefilün* kalıbıyla; ikinci kaside de hecez bahrinin *mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün* kalıbıyla nazmedilmiştir. Böyle uzun kalıpların tercih edilmesinin sebebi; Rüşdî'nin, tarikat erlerinin vasıflarından daha fazla bahsedebilme arzusundandır. Onun genel olarak hemen her mutasavvıf şairde olduğu gibi vezin kullanımında başarılı olduğu söylenemez. Pek çok mısra da vezin hatası vardır. Her iki silsile-nâmede, eksik ve fazla hecelerden; tefileyi bozan yanlış kelime tercihlerinden kaynaklı bazı vezin hataları görülmektedir. Vezin aksaklıkları metinler üzerinde dipnot hâlinde belirtilmiştir.

1.1.1.6. Redif ve kafiye

Her iki kaside de gayr-ı müreddef olup ilk silsile-nâme; kafiyesi elif harfi olan bir “elifiyye”dir. İkinci silsile-nâme de divanlarda en çok görülen bir “raiyye” kasidesi olup “-âr” sesleri kafiye teşkil etmektedir. Rüşdî, vezinde olmasa da kafiye ve redif kullanımında başarılı sayılacak ölçüdedir. Yer yer kafiye kelimelerinde tekrarlar görülse de bu durum kasidelerde olağan karşılanmaktadır. Kafiye kelimeleri, ekseriyetle Arapça ve Farsça kökenli kelimelerden seçilmiştir.

1.1.1.7. Dil ve üslup

Her iki silsile-nâme de dinî-tasavvufî kavram ve terimlerle örülü olup dil yer yer Arapça ve Farsça ibarelerle ağırlaşmaktadır. Hatta bir mısraın tamamen Farsça olduğu görülür. (K. 2/26) Böyle metinlerin genelinde olduğu gibi ayet (K. 1/10-16-44; K. 2/1-41) ve bazı hadislerden (K. 1/11; K. 2/51-54) de iktibaslar yapılmıştır. İlk kasidenin dili daha sâde düzeyde olup alışılmamış türden terkipler, bağdaştırmalar fazla yoktur. Basit ve uzun cümle anlayışıyla bir anlatım söz konusudur. Manzumeler, 18. asrın dil özelliklerine uygundur. Ancak bir nüsha diğerinden daha eski olduğunu sanıyoruz. Zira arkaik ek sayılabilecek “-durur” bildirme eki (K. 2/47-62; K. 1/61), başka bir beytin bir diğer nüshasında “-dur” şeklindedir. (K. 1/4) Yine bir beyitte de Eski Anadolu Türkçesi devrine ait “-uban” (K. 2/50) ve “-updur” (K. 2/52) zarf-fiil eki kullanılmıştır. İkinci silsile-nâmenin dili, ilkinde göre daha eski gibidir. Rüşdî'nin silsile-nâmeleri, uzun bir vezinle yazılmış olsa da dili tutuk, kulağı tırmalayan bir yapıda değildir. İçerisindeki seci, aliterasyon gibi ses tekrarına ve sese dayalı diğer edebî sanatlarla dil, uzun cümlelere rağmen oldukça akıcıdır.

1.1.2. Silsile-nâmelerin Muhtevası

Rüşdî'nin silsile-nâmelerinde Uşşâkî tarikatı şeylerinin kronolojik sıraya uygun şekilde listeleri verilmiştir. Kasideler arasındaki tek fark; ilk kasidede silsile Hz. Muhammed'den başlayıp Rüşdî ile son bulurken ikinci kasidede silsile halkası Rüşdî ile başlayıp geriye doğru giderek Hz. Peygamber'le son bulmaktadır. İki metinde de silsile içindeki toplam kişi sayısı şairin kendisiyle birlikte 44 olup listelerin sırasında bir değişme yoktur.

Silsile-nâmelerde, bir aşk halkasına bağlı olanların bir diğerinden nasıl geçtiği anlatılırken aşk şarap ve sır gibi tasavvufî kavramlar yoğun şekilde kullanılır. “Aşk sırrını aldı”, “feyz aldı”, “aşk şarabını sundu/nuş eyledi”, “sırna erişti”, “aldı”, “irdi”, “ahz etti” gibi ifadelerle şeyhlere geçişi anlatılır. Bahse konu olan şeyh ve din büyüklerinin hayatına dair çok fazla bilgi, yorum verilmez. Sadece bazılarının kısaca methi, varsa lakabından, unvanından ve nereli olduğundan bahsedilir. Şeyhler hakkında ifade edilen hususlar iki metinde de aynıdır. Bir kasidede müşahede edemediğimiz şeyhin lakabını, unvanını ve nereli olduğunu diğerinde görebilmek mümkündür.

İki silsile-nâmede, Hz. Muhammed ve Hz. Ali dışında her şeyhe birer beyit ayrılırken mezkûr tarikatın kurucusu olarak kabul edilen Hüsameddin-i Uşşâkî’den iki beyitte söz edilir. (K. 1/41-42; K. 2/18-18) Rüşdî, Uşşâkî silsilesini, Hz. Peygamber ile başlatır ve ondan da Hz. Ali’ye geçtiğini ifade eder. Hemen her tarikata ait silsile-nâmede esas pire yani kurucusuna kadar verilen liste aynıdır. Örneğin Halvetiyye tarikatının kurucusu Şeyh Ömer’dir. Ondan sonra bir kolu kuran varsa silsile ondan itibaren ayrılır. Rüşdî’nin silsile-nâmelerinde yer alan Şeyh Muhammed Fikrî’nin kim olduğunu tespit edilememiştir. Başka metinlerde Muhammed Bekrî adında bir şeyhten bahsedilmektedir. Burada Rüşdî’nin yanıldığını düşünüyoruz. Eserlerin yer aldığı yazmalarda isimlerin altı çizilmiş ve üzerine numaralar eklenmiştir. İki silsile-nâmede verilen liste şu şekilde olup ilk kasidedeki sıra esas alınmıştır.

1. Hz. Muhammed (570-632). (K.1/ 11; K. 2/49)
2. Hz. Ali [Haydar-ı Kerrar] (599-661). (K. 1/11; K. 2/48)
3. Hasan-ı Basrî (641-728). (K. 1/12; K. 2/47)
4. Habîb el-‘Acemî (ö. 747-48). (K. 1/13; K. 2/46)
5. Dâvud-ı Tâ’î (ö. 781?). (K. 1/14; K. 2/45)
6. Ma’ruf-ı Kerhî (ö. 815-16?). (K. 1/15; K. 2/44)
7. Şeyh Seriyyû’s-Sakatî (772-865). (K. 1/16; K. 2/43)
8. Cüneyd-i Bağdâdî (830-909). (K. 1/17; K. 2/42)
9. Mîmşâd-ı Dîneverî (ö. 911). (K. 1/18; K. 2/41)
10. Şeyh Muhammed Dîneverî (ö. 951). (K. 1/19; K. 2/40)
11. Şeyh Muhammed Fikrî [Bekrî] (?). (K. 1/20; K. 2/39)
12. Şeyh Vecihü’-d-dîn (ö. 1050). (K. 1/21; K. 2/38)
13. Şeyh Sühreverdî (1097-1168). (K. 1/22; K. 2/37)
14. Kutbu’-d-dîn-i Ebherî (ö. 1177). (K. 1/23; K. 2/36)
15. Şey Muhammed Rüknu’-d-dîn (ö. 1218). (K. 1/24; K. 2/35)
16. Şeyh Şihâhü’-d-dîn Muhammed Şirâzî (?). (K. 1/25; K. 2/34)
17. Şeyh Cemâlû’-d-dîn Tebrîzî (?). (K. 1/23; K. 2/33)
18. Şeyh İbrahim Zâhid-i Geylânî (1218-1301). (K. 1/27; K. 2/32)
19. Şeyh [Ahi] Muhammed Geylânî (ö. 1317). (K. 1/28; K. 2/31)
20. Şeyh Ömer [Halvetî] (ö. 1397). (K. 1/29; K. 2/30)
21. Şeyh Muhammed Mirâmî (Ahi Mirem) (ö. 1409). (K. 1/30; K. 2/29)
22. Şeyh Hacı İzzü’-d-dîn [Türkmani] (ö. 1425). (K. 1/31; K. 2/28)
23. Şeyh Sadrû’-d-dîn-i Hiyâmî [Hiyâvî] (ö. 1455). (K. 1/32; K. 2/27)
24. Şeyh Seyyid Yahya Şirvanî (ö. 1466). (K. 1/33; K. 2/26)
25. Şeyh Muhammed Monla Pir [Erzincani] (ö. 1474). (K. 1/34; K. 2/25)

26. Şeyh İbrahim Tacü'd-dîn [-i Kayserî] (ö. 1478). (K. 1/35; K. 2/24)
27. Şeyh Alâü'd-dîn-i Uşşâkî (ö. 1485-86). (K. 1/36; K. 2/23)
28. Şeyh Ahmed Yigitbaşı Marmaravî (1435-1504). (K. 1/37; K. 2/22)
29. Şeyh Hacı [Habib-i] Karamanî (ö. 1496). (K. 1/38; K. 2/21)
30. Ümmî Sinân (1488-1568). (K. 1/39; K. 2/10)
31. Seyyid Ahmed Semerkandî (ö. 1573). (K. 1/40; K. 2/19)
32. **Şeyh Hüsâmü'd-dîn-i Uşşâkî** (ö. 1593). (K. 1/41; K. 2/17)
33. Seyyid Muhyî Cân [Memican-ı Saruhanî] (ö. 1600). (K. 1/43; K. 2/16)
34. Şeyh Ömer [Karîbî] (?). (K. 1/44; K. 2/15)
35. Şeyh Âlim Sinân (?). (K. 1/45; K. 2/14)
36. Şeyh Muhammed-i Keşânî (?). (K. 1/46; K. 2/13)
37. Şeyh Halîl Gümülcevi (?). (K. 1/47; K. 2/12)
38. Şeyh Abdü'l-kerîm Keşânî (?). (K. 1/48; K. 2/11)
39. Şeyh Osman Sıdkî (ö.1699). (K. 1/49; K. 2/10)
40. Şeyh Muhammed Hamdî (ö. 1733). (K. 1/50; K. 2/9)
41. Şeyh Cemâlü'd-dîn (ö. 1750). (K. 1/51; K. 2/8)
42. Şeyh Salâhü'd-dîn (1705-1782). (K. 1/52; K. 2/7)
43. Şeyh Muhammed Zühdi (ö.1806). (K. 1/53; K. 2/6)
44. **Şeyh Süleyman Rüşdî** (1770-1834). (K. 1/54; K. 2/5)

Anlaşılabacağı üzere diğer metinde de silsile, Rüşdî'den başlayarak geriye doğru gitmektedir. Türk edebiyatında bulunan bu türdeki diğer silsile-nâmelerle kıyaslandığında benzer hususları ihtiva ettiği, zikredilen isimler hakkında literatüre katkı sunabilecek orijinal bilgilerin bulunmadığı görülmektedir.

1.2. Metinler

Nüshaları

Kasidelerin yer aldığı iki nüsha tespit edilmiştir. Bu nüshalar birer Rüşdî Dîvânı olup daha evvel incelemeye konu olmamıştır. Metin neşrinde iki silsile-nâmenin bulunduğu İ. Ü. Nadir Eserler Kütüphanesi'ndeki nüsha N1; Millî Kütüphane'de kayıtlı olan nüsha N2 kısaltmasıyla gösterilecektir.

N1 Nüshası

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde NEKTYO2802 demirbaş numarası ve 894.35-1 yer numarası ile kayıtlı "Dîvân-ı Rüşdî" içinde kayıtlıdır. Yekûnu 153 varak olan eser, 240x165 mm. ölçülerinde olup ne zaman ve kim tarafından istinsah edildiğine dair bir kayıt yoktur. Rika hatlı, kırmızı cetveli her varakta satır sayısı 25 ile 27 arasında değişmektedir. Söz başları ve bazı yerler kırmızı ve yeşilimsi bir mürekkeple yazılmıştır. İlk kaside eserin, 2a-3a varakları arasında; ikinci kaside 3b-4b varakları arasında kayıtlıdır. Tarikat silsilesinde yer alanlar yeşil mürekkeple yazılıp altı kırmızı mürekkeple çizilmiştir. İlk kasidede, Hz. Peygamber'den başlanarak Rüşdî'ye kadar 1'den 44'e dek sayı eklenmiştir. İkinci kasidede ise Rüşdî'den başlanıldığı için sayılar 44'ten geriye doğru gider.

N2 Nüshası

Ankara Milli Kütüphane’de O6 Mil Yz A 7296/2 yer numarası kayıtlı “Divan” içerisinde yer almaktadır. Bu nüshada ilk kaside yoktur. Kütüphane kaydına göre, 210x135 mm. ölçülerinde, kırmızı meşin sırtlı eski cilt içindedir. H. 1315/ M. 1897-98 yılında, Mesud Efendi tarafından istinsahı tamamlanmıştır. Nesih hatlı, cetvelsiz her varakta satır sayısı değişmektedir. Kaside, Divan’ın hemen başında 3a-6a varakları arasında kayıtlıdır. Diğer varaklardan farklı olarak beyitler alt alta yazılmıştır.

Kasidelerin Neşrinde İzlenen Yöntem

Metinlerde transkripsiyon alfabesi kullanılmış ek ve kelimelerin imlasında metne bağlı kalınmıştır. İsmail Ünver’in “Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Notlar” makalesinde vurguladığı hususlara olabildiğince riayet edilmiştir.

Tek bir nüsha esas alınmamış hangi nüsha vezin ve manaya uygun ise o esas alınmış, farklılıklar dipnot hâlinde belirtilmiştir. II. kaside N2’de yer almadığı için tam nüsha olduğu belirlenebilen N1’e öncelik verilmiştir.

Her beyte numara verilmiş olup varak numaraları sayfanın sonunda köşeli parantez [] ile belirtilmiştir.

Ayet ve hadisler tırnak içinde gösterilerek dipnotta mealine yer verilmiştir.

Mısralardaki silsileyi bildiren isimler siyah punto ile belirtilmiştir.

Vezin, metinlerin başında italik şekilde belirtilmiştir. Kasidelerdeki imale, zihaf ve med gibi aruz hususiyetleri *italik* biçimde gösterilmiştir. (Atıf terkipleri dâhil) İmalede heceler, “*geldi*”; med “*şeyh*” ve zihafıta ise harfler, “*sûfi*” *italik* hâle getirilmiştir.

Veznin aksadığı yerlerde üzerine dipnot düşülerek veznin aksadığı belirtilmiştir.

Metin tamir edilirken eksik yazılan ibareler köşeli parantez [] ile fazla yazılan hece yahut kelimeler < > içinde gösterilmiştir. “Ki” ile yapılan birleşik kelimelerde düşen harf kesme ’ işareti ile gösterilmiştir. (k’oldı; n’eyleyeyim gibi...)

Metinler**Kaside I**

Bi’smillâhi’r-raḥmani’r-raḥîm

[*Müstefilün Müstefilün Müstefilün Müstefilün*]

1. Ey şüfî-i Yezdân-perest tüt güşîḡı benden yaḡa
Maḡşûd ise ‘azm-i vişâl İn sūḡhanem ḡüb-est tu-râ
2. Zencîr-i ‘aşḡa bend olan kimlerdür aḡdem anḡlayup
‘Aşḡ zencîrin sen *de* ḡaḡıl maḡlûb ise vaşl-ı lîḡâ
3. ‘Aşḡ ḡamrımı kimdür viren yâ kim alup nûş eyleyen

Sâkî ile mînâyı bil hayrette gezme tâlibâ

4. Rıf at ile menzildurur tevḥîd-i Yezdân Aḥmed'e
Mekkî'durur² aḳdem inen anda degüldür mâye hâ
 5. Tevḥîd-i 'âm dindi aḳa bî-mâyedür taḳdîr ile
Anda bulunmaz zevk-ı 'aşḳ vuşlat derin itmez güşâ
 6. İkincisi Medîne'de itdi zuhûr bâ-mâyedür
Nâmûs-ı Ekber bilâ-emr geldi Resûl'e ez-Ḥudâ
 7. Yeden be-yed ol ḥazrete tevḥîd telkîn eyledi
Maḳşûdını itdi beyân Faḫr-ı Cihân ol hümâ
 8. Bu mâyeden lâyıklara telkîn ile emr olunup
Şîr-i Ḥudâ'yı evvelâ çekdi yakına Muştafâ
 9. Bu mâyede esrâr-ı Ḥaḳ bu mâyede iḥsân-ı Ḥaḳ
Bu mâyede sultân-ı 'aşḳ sözümdede yok³ çün u çirâ
 10. Ey zâhid-i ḥod-bîn olan gör ḳanda var iksîr-i 'aşḳ⁴
"İnnâ hedeynâhu's-sebîl"⁵ remzi kücâ yâ tû kücâ
- [2a]
11. Aḥmed bu sırrı Ḥayder'e luṭf eyledi telkîn ile
Şânında geldi ba'dezîn kim "Lâ-fetâ" vü "Hel etâ"
 12. Ḥayder Ḥasan Başrı'ye çün luṭf ile telkîn eyledi
Açdı başîret çeşmini gördi Ḥaḳ'ı ender-beḳâ
 13. Andan Ḥabîb el-'Acemî aldı bu sırrı⁶ şübhesiz
Buldi dürr-i ma'nâyı râh oldı bu silke reh-nümâ
 14. Dâvud-ı Tâ'î merd-i Ḥaḳ aḫz itdi andan bu sırrı⁷
Ḥüccet degil mi şöyle zât ey 'âḳılân fehm it saḳa

2 N1: Mekkî'dür

3 N1: sultân-ı 'aşḳ yok sözümdede

4 N2: Ey zâhid-i ḥod-bîn gör ḳandadır iksîr-i 'aşḳ

5 İnsan Sûresi 3. âyet (Muhakkak Biz ona (doğru) yolu gösterdik)

6 N1: aldı hem bu sırrı

7 N2: merd-i Ḥaḳ aḫz eyledi esrârını

15. **Ma'rûf-ı Kerhî** aldı bil andan bu sırrı mâyeyi
Andan irer sâlikleri *bu* mâyeden 'avn-i rızâ
16. Şeyh-i **Serî-yi Saķaķı** andan idüp aķz-ı füyüz
"Min ke'sin kân"ı⁸ zevķım ol eyledi aķz [u] 'aķâ
17. Andan **Cüneyd** ki şâh-ı 'aşķ sırrı vücûda ekledi
Bağdâdî' dür nesli anıķ maķbûb-ı zât-ı Kibriyâ
18. **Mimşâd Dîneverî** 'azîz andan alup telķînini
Neşr itdi şâh-ı 'âleme ol zât-i pâk-i pür-ziyâ
19. Eş-şeyh **Muķammed Dîneverî**⁹ aķz itdi andan nûr-ı Hâķ
Hâzâ şırâtü'l-müstaķîm bende diyüp itdi nidâ
20. **Fikrî Muķammed** kuķb-ı Hâķ andan irişdi menzile
Hükümünde *oldı* bir zamân çerh¹⁰-i dehir gîti-nümâ
21. [Eş-] **Şeyh Vecihü'd-dîn** daķı¹¹ andan alup kâdılıķı
Ser-defter-i *kuķzât odurur*¹² ger zâhir ü bâtına
22. Eş-şeyh **Sühreverdi**¹³ daķı *oldı* çerâĝ-ı râh-ı dîn
'İlm-i ledün esrârını feyz eyledi andan şehâ
23. Ol¹⁴ **Kuķbü'd-dîn-i Ebherî** andan tuyup sırr-ı Hâķ'ı
Geçdi serîr-i 'aşķı cels itdi o demde pîr-i mâ
24. Şeyh **Muķammed Rüknu'd-dîn** andan alup irşâdını
Kıldı cihâni ser-te-ser irşâd ile ol incilâ
25. Andan **Şihâbü'd-dîn** daķı eş-Şeyh Muķammed¹⁵ aķz idüp
Şîrâz ilinden ol hümâ açdı perîñ saçdı vefâ

⁸ İnsan Sûresi, 5. âyet (İyiler de, karşımı kafur olan bir kadehten içerler)

⁹ Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır.

¹⁰ N2: çerh

¹¹ N2: bu kelime yoktur.

¹² N2: odur

¹³ Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır.

¹⁴ N2: hem

¹⁵ N1: Muķammed'den

26. Eş-Şeyh **Cemâlî'd-dîn**-i mâ andan irişdi vuşlatı
Nâmi Muḥammed aşlı¹⁶ hem Tebrîz diyârından ola
27. **İbrâhîm-i Zâhid** daḥı Geylân ilinden 'azm idüp
Andan içüp 'aşk ḥamrını şeh sâķî-i ke's-i fenâ
28. Andan **Muḥammed** şeyhunâ Geylân ilinden çün irüp
Aldı ḥilâfet emrini himmetle oldı muḳtedâ
29. Andan pîr-i Ḥalvetî eş-şeyh **'Ömer** almışdurur¹⁷
Pîr oldı râh-ı Allâh'da oldı¹⁸ vekîl-i enbiyâ
30. Eş-Şeyh **Muḥammed** kim **Mirâmî**'de alup andan nefes¹⁹
Aḫz eyledi bu vaḫdete oldı bu silkte pîşvâ
31. **Hâcî 'İzzü'd-dîn** merd-i dîn andan tıyup ḥarfen be-ḥarf
Geçdi ḥilâfet taḫtına nefis 'askerin itdi hebâ²⁰
32. [Eş-Şeyh] **Şadrü'd-dîn**²¹-i **Ḥıyâmî** de alup andan berât
Oldı tabîb-i ehl-i 'aşk derd-i dile virdi devâ
33. **Seyyid Yahyâ**²²-y1 şeyhunâ Şirvân ilinden geldiler²³
Bu gülşen-i vaḫdetde ol şeydâ olup gördi vefâ
34. Eş-Şeyh **Muḥammed Monlî Pîr** aḫz itdi andan 'ilm-i dîn
Sırr-ı 'aref dersini ol cândan oḳutdı dâ'imâ
35. **İbrâhîm-i Şeyh Tâcü'd-dîn** cân cem'ini andan görüp
Ser-i tâc-ı 'Uşşâk oldı ol bu rehde zü'l-'atâ
36. Eş-Şeyh **'Alâü'd-dîn** daḥı 'Uşşâk[ı] nâm [ü] merd-i dîn
Aḫz itdi andan 'ilm-i Ḥaḫ çün oldu şâh-ı etķiyâ

¹⁶ N1: bu kelime yoktur.

¹⁷ N2: eş-şeyh 'Ömer telkini almışdurur/ Bu mısradaki vezin aksamaktadır.

¹⁸ N1: Allâh'da ol oldı

¹⁹ N2: Muḥammed kim ol aldı andan nefesi

²⁰ N2: bu beyit yoktur.

²¹ Bu kelimedeki vezin aksamaktadır.

²² Bu kelimedeki vezin aksamaktadır.

²³ N1: ilinden çüş idüp

37. A'nî ki eş-Şeyh **Ahmed Yigitbaş** merdî²⁴ dimek ile²⁵

Meşhûr ki ol andan alup feyz-i Hâk'ı buldı şafâ

[2b]

38. **Hâcî Karâmânî** dahı andan irüp kurb-ı Hâk'a

Çapdı cihân şahınında ol çevgân-ı 'aşkı bî-riyâ

39. **Ümmî Sinân** kutb-ı cihân andan alup gavşiyeti

Sultân-ı 'âlem oldı ol hükmin yürüdü her yaña

40. **Seyyid Ahmed Semerkandî**²⁶ şeyhî²⁷ dahı andan alup

Oldı muvahhid serveri buldı maķâm-ı müntehâ

41. Andan **Hüsâmü'd-dîn-i 'Uşşâkiyye** pîr oldurur²⁸

İhyâ idüp ol mesâliki himmet-i-le ol pîr-i mâ

42. Ol şâh-ı Buḥārâ virür naķl eyleyüp kim bu deme

Ṭur(u)ķ-ı Muḥammed'de güzel açdı o şâh-râh-ı necâ

43. Andan da **Seyyid Muḥyî Cân** 'an aş/ Erzincânî'dir

Giydi vilâyet tâcını Hâk virdi kurbına sezâ²⁹

44. Andan irüp eş-Şeyh **Ömer** esrâr-ı "kerremnây"[ı]³⁰ kim

"Es-sâbikûne's-sâbikûn"³¹ sırrı aña oldı³² revâ

45. **Âlim Sinân** şeyḥu's-şüyüh andan alup mîşâķ-ı 'aşķ

'İlminde yektâ şâh olup bildi nedir sırr-ı 'amâ

46. Eş-Şeyh **Muḥammed-i Keşânî** de o zâtdan alup

Varlığını maḥv eyleyüp buldı özi faķr³³ u fenâ

24 N1: bu kelime yoktur.

25 Mısrada vezin aksamaktadır.

26 Bu isimden ötürü vezin aksamaktadır.

27 N1: ve şeyḥ

28 N2: oldı / Mısrada eksik heceden ötürü vezin aksamaktadır.

29 N2: Hâk kurbına oldı sezâ

30 İsrâ Sûresi 70. âyet (Biz, hakikaten insanoğlunu şan ve şeref sahibi kıldık.)

31 Vâkıa Sûresi 10. âyet (Hayırda önde olanlar ecirde de öndedir.)

32 N1: oldı aña

33 N1: faķr

47. Andan **Gümülcinevî eş-Şeyh Halîl** aḫz eyledi³⁴
'Aşk-ı Hudâ'ya oldu ğarḳ envâr-ı Hâḳ itdi nümâ
48. Şeyḫü'ş-şüyüh **'Abdü'l-Kerîm** a'nî **Keşânî** şeyḫunâ
Aldı gönül ser-mâyesin taḫḫîḳ ile buldı rehâ
49. **'Osman Şıdḳî** şeyḫunâ ma'rûf ki debbâĝ-hânevî
Andan bilüp öz nefsini oldı Hudâ'sın âşinâ
50. **Hamdî Muhammed** şeyḫunâ andan irişdi vahdete
Buldı maḳâm-ı vuşlatı oldı delîl-i mâ-cerâ
51. Eş-Şeyḫ **Cemâlî'd-dîn** daḫı andan bulup Hâḳḳ'a sebîl
Ġavvâş-ı 'ilm-i Hâḳ olup dürr-i yetîme irdi tâ
52. Eş-Şeyḫ **Şalâḫü'd-dîn** hem³⁵ andan görüp atvârını
Dil zaḫmına Loḳmân olup çok derdlüye kıldı şifâ
53. Şâḫım **Muḫammed Zühdî** kim dil tıflını andan bulup
Açdı reşâdet kenzini virdi sezâya ol seḫâ
54. **Şeyḫ Rüşdî** niḫ ser-tâcıdır ikrârını andan alup
Aldığı veş virmekdedür ḫâliblere ber-muḳtezâ
55. **Rüşdî** benim şâḫım budur³⁶ sırrımda miḫmânım olan
Hem cânımıḫ cânânesi ol şâḫib-i esrâr-ı mâ
56. Nâm ü nişânım yoĝ iken destine aldı kıldı var
Maḫv eyleyüp varlıĝını itdi baḫa yokdan binâ
57. Feyzinde buldum kendimi re'yinde gördüm varımı
Râḫında irdim yârımı çün eyledi iḫsân baḫa
58. Cânım içinde cânım ol hep fâ'il ü ef'âlim ol
Benden aḫa kıldım sefer andan irişdim ben aḫa

34 N2: Andan Gümülcinevî eş-Şeyh Halîl aḫz eyledi tarîḳatı Mısrada eksik heceden ötürü vezin aksamaktadır.

35 N2: hü

36 N1: odur

59. Bunda Hüdâ'sın isteyen tutsun bu rāh er/lerini
Zirā ki bunlardur şahīḥ silsile-i 'Āl-i 'Abā
60. Zāhid sözü m gūş eylegil cānıḡda ir mīzānını
Kim ki Hüdā'sın istedi mir'āt olupdur Muştafā
61. *Bu meslegi dil-bend iden Haḡ'a irişdi şıdk ile*
Cümlesiniḡ yeg kemteri **Rüşdi** durur ehl-i recā³⁷

[3a]

Kaside II**Silsile-nāme-i Tarīḡ-i 'Uşşāḡiyye-i Hüsāmü'd-dīn Ḳuddise Sırrahu'l-Mübīn**

Bi'smillāhi'r-raḡmani'r-raḡīm

[*Mefāilün Mefāilün Mefāilün Mefāilün*]

1. Gel ey cām-ı füyüz-ı 'aşḡ-ı yāri yār *ola* aḡbār
"Seḡāhüm Rabbühüm"³⁸ ḡamrın kim olmuş sākī-i esrār
2. Çün ol ḡamr-ı sebūyı Haḡ *kime* dād eyleyüp kılmış
Emīn-ı maḡzar-ı cām *u* şarāb dā'ire-i devvār
3. Silsile³⁹ ol ḡabībinden *kime* irş olmuş ol hem kim
Aḡa rāḡīb olan kimden alup nūş eylemiş her bār
4. Aç imdi gūş-ı cānıḡ kim *saḡa* tafşil idem bir bir
Eger olduḡ ise cām-ı vişāl-i 'āşıḡ-ı dīdār
5. O cāmı *bu Süleymān Rüşdi*-yi [*'acze*] şunan kimdir⁴⁰
Simā'-ı cān tüt ḡāfil mebaş ey ḡalib-i bīdār
6. *Aḡa* luḡf eyleyen cāmı **Muḡammed Zühdi** [*şeyḡim*] kim⁴¹
Yüzünde çok mihir mühr-ı münevver oldu çün izḡār
7. Anıḡ şākisi 'Abdu'llāh ki a'nī **Şeyḡ Şalāḡü'd-dīn**
Yedinden nūş iden olmuş mey-ı taḡḡık *ile* huşyār

³⁷ N1: rehā³⁸ İnsan Sūresi 21. āyet (Rableri onlara tertemiz bir içecek iicecektir.)³⁹ Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır. Kelime "selāsil" şeklinde okunursa vezin düzelir.⁴⁰ Bu mısradā eksik heceden ötürü vezin aksamaktadır. Tamirle düzelebilmektedir.⁴¹ Bu mısradā eksik heceden ötürü vezin aksamaktadır. Tamirle düzelebilmektedir.

8. *Anı da Şeyh Cemâlü'd-dîn* ider nevvî şunup cāmı
Müdü'm-ı 'aşk-ı táb ile olupdur mazharü'l-envār
9. **Muhammed Şeyh Hamdî** çün o cāmı aña şunmuşdur
Anıñ bahş-ı şafâsıyla olupdur rahmet-i Ğaffār
10. *Dağı 'Osman Şeyh şafi* ki debbâğ hānevî ya'nî
Anıñ sākîsidir bî-şekk odur humhāne-i Settār
11. *Aña 'Abdü'l-kerîm eş-Şeyh Keşānî* cām-ı pür-feyzi
İçirdi dest-i luftundan ki oldı 'aşk ile muhtār
12. *Anıñ da Şeyh Halîl Ğümülcinevî* dest-i tábından
Şunup cām-ı liķâyı eyledi sermestî [vü] ħammār
13. *O da Hacı Muhammed Şeyh Keşānî'den* içüp bi'z-zāt
Ki oldı devri 'aşkıñda ħaķıķat mülkini hem-vār
14. Çün andan nüş idüp 'Ālim Sinān ol cām-ı taħķîki
'Ulüm-ı rāz-ı 'aşkı eyledi 'aşıkların ĩsār
15. **Ķarîb Şeyh 'Ömer** andan nüş itdi bāde-i şırfı
Füyüz-ı gülşen-i ma'nāda oldı bülbül-i gülzār
16. *Dağı Seyyid Muĥyî⁴² Cān* şeyh-i Erzincān kim aşlen
Anıñ zātında bulmuşdur künüz-ı 'aşkı [hem] ol yār
17. **Hüsāmü'd-dîn-i 'Uşşâkı** giyüp pîrlik libāsını
Buĥārā'dan gelüp Rüm'a ki olup müşfikî deyyār
18. Odur pîr-i reh-i 'Uşşâk <hem> pîr-i ma'den-i 'irfān
Mey-i cām-ı na'îmiyle niceler oldı zü'l-iķrār
19. *O da aldı Semerķandî sırr-ı Şeyh Aĥmed⁴³ Seyyid'in*
Eliniñ merhem-i 'aşkı ki kıldı dilleri tımār

⁴² Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır.

⁴³ Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır.

20. O da **Ümmi Sinân-ı** ğavşü'l-vaşîlin içüp câmı
Nice hüşyâr-ı dehr eyledi hem hem-dem [ü] hem i'mâr
21. O *dağı* feyzi **Şeyh Hâci Karâmânî**'den almışdır
Nice bî-çâreyi luţf ile kıldı çâre-i hammâr
22. O da **Şeyh Ahmed-i Yigitbaşı** ki Marmaravî'den
Alup şahbâ-yı 'aşkı eyledi ehl-i dili îşâr
23. 'Alâü'd-dîn-i 'Uşşâkî *ağa* ser-mâye-i sıdķı
İdüp ihsân cihânda şâdıķânı oldu mağrem-dâr
- [3b]
24. Anı da **Şeyh Tâcü'd-dîn-i İbrâhim-i** Kayserdir
Şunup bir kâse-i feyz-i Hudâ kim nüş ide her bâr
25. Buğa da **Şeyh Muhammed Monlâ Pîr** a'nî ki Erzincân
Diyârından gelüp şunmuş mey [ü] şarâb-ı revnaķdâr
26. Bu da **Şirvânî eş-Şeyh-i Seyyid-i Yahyâ**'dan almış
Şarâb-ı kelim iken sükker-âmîzi balâ-sehhâr
27. Bu *dağı* **Şeyh Şadrü'd-dîn-i** a'nî ol Hıyâmî'den
Muķadder eyledi taht-ı haķıķat üzre ol şeh-vâr
28. O da 'izzet ile [hem] **Hâci İzzü'd-dîn** 'inâyetle
Ki virdi tâc-ı "kerremnây"[1] kıldı şâh-ı bî-ekdâr
29. Şunupdur *ağa da câm-ı* **Mirâmî Şeyh Muhammed** kim
Devâm-ı 'aşķ ile kıldı anı ihsân-ı Girdigâr
30. Anı da Hâlvetî pîri ki **Şeyh Ömer** yeden be-yed
Nigîni vahdete virdi ki oldu hâkim-i devvâr
31. **Gilânî Şeyh Muhammed**'den giyüp pîrlik libâsın kim
Olupdur ser-te-ser dehr-i fenâda nokta-i pergâr
32. O da **İbrâhim-i Zâhid Gilânî** dest-i tâbindan
Bulupdur baħr-i taħķıķde hezârân dürri-i şeh-vâr

33. **Cemâlîü'd-dîn-i Tebrîzî Muḥammed** Şeyḥ *aya* kıldı
Ḥayâtı nûş idüp *oldı* cihânda pâyidâr-ı dâr
34. **Şihâbü'd-dîn-i Şirâzî Muḥammed** Şeyḥ *aya* kıldı
Şihâb-ı mihr-i 'âlem-tâbveş *bu* ma'nâda izhâr
35. O *da* **Sübḥânî Rüknü'd-dîn Muḥammed** şeyḥden aldı
Ḳamu erkânı taḥḳîḳ-i rızâda *oldı* himmet-dâr
36. *Aya da* **Ḳuṭbü'd-dîn-i Ebherî** i'tâ idüp luṭfen
Yüzünden buldılar hergiz füyüz-ı dînde çün dündâr
37. *Anı da* **Şeyḥ Sühverdi Ziyâü'd-dîn** [hem] bi'z-zât
Açup cân gözleriñ ḥ'âb-ı sevdâdan⁴⁴ eyledi bîdâr
38. **Vecihü'd-dîn-i** kâdî kim *aya* çün eyleyüp nâ'ib
Göñül iklîmine ḥükm itmek için şevḳ ile her bâr
39. **Muḥammed Şeyḥ Fikrî**'den içüp ol câmî kim bi'z-zât
O *da* çok 'âşîka şundu nice peymâne-i gülnâr
40. O *da* eş-Şeyḥ **Muḥammed**'den alup ḥamr [u] mey-i 'aşkı
Ki *oldı* 'âlem-i 'aşḳda hemîşe mest o ülfet-kâr
41. O *da* **Mimşâdî**'den "Sâḳâhüme Rabbühüme"⁴⁵ ḥamrın
Nice ehl-i dile nûş itdirüp ḳalmışdurur bîdâr
42. O *da* **Şeyḥ Ḥazret-i Bağdâdî**'den Cüneydî kim⁴⁶
Alup irşâd-ı 'aşḳı bî-riyâ itmişdurur İşâr
43. Cüneyd *de* **Şeyḥ Seriyü's-Saḳaṭî**'den aḥz idüp feyzî
Ki *kıldı* ehl-i 'aşḳı [hem] cemâl-i feyz-i şöhret-dâr
44. Bu *da* **Ma'rûf-ı Kerhî**'den irüp 'irfân-ı Mevlâ'yı
Olup ḡavṣ-ı Ḥudâ emriyle dutdı çerḫ-i pür-ḡaddâr

⁴⁴ Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır.

⁴⁵ İnsan Süresi 21. âyet (Rableri onlara tertemiz bir içecek içirecektir.)

⁴⁶ Bu mısradâ vezin aksamaktadır.

45. *Dağı Dāvūd-ı Tâ't*'den 'aceb aḥz-ı 'inâbetle
Olupdur rehberi rāh-ı nızāda fā'il-i muḥtār
46. *O da eş-Şeyḥ Ḥabīb el-'Acemī*'den luṭf-ı Rahmānī
İrişüp eyledi bāb-ı rızāyı feyz ile izhār
47. *O da şavḳ-ı dili eş-Şeyḥ Ḥasan Başrī*'den almışdur
'Ulüvv-i himmet ile 'ālemi kılmışdurur gülzār
48. *O da ol Ḥaydar-ı Kerrār 'Alī*'den sırr-ı 'irfānı
Alupdur ğarka-i nūrı füyüz-ı Ḥaḳ ile kerān
49. 'Alī *de ol Resūl-i Kibriyā*' dan aldı ol rāzı
Bir pīr ile evvel ü āḥir yār u ḳazā-dār⁴⁷
50. İki zāt setrede birbirin[i] buluban oldılar
Biri rā'ī biri mer'ī biri 'āşık birisi yār
- [4a]
51. *Didi* "laḥmike laḥmī cismike cismī"⁴⁸ nedir fehm it
Giyüp birlik libāsını olupdur mazhar-ı dīdār
52. İki behr-i hüviyyet birbirin meze eyleyüp oldı
Birisi lücce-i ma'nā birisi dūrri-i şeh-vār
53. *Biri* parmak başup oldı ki ya'nī nokta-i vaḥdet
Birisi nokta-i rāzī olupdur dā'ir-i pergār
54. *Birisi* lī ma'allāh taḥtını iclās idüp ma'nen
Birisi "Lā fetā illā"da oldı mazhar-ı esrār
55. *Ḥabību'llāh dağı Ḥaḳ*'dan alup esrār-ı tevḥīdī
Bu sırrı olmadı kimse meyānda vāḳıfū'l-ayyār
56. Bu sırdır cilve-i vuşlat denildi ḳāb-ı ḳavseyn hem
Bu sırdır 'āşığı ma'sūḳ dilinde ğayr yok tekrār

⁴⁷ Bu mısradaki vezin aksamaktadır.

⁴⁸ Hz. Peygamber'in Hz. Ali'ye söylediği rivayet edilmiştir: "Etin etimdir, cismin cismimdir."

57. Bu sırdır 'atve-i mi'râc denildi levenden çün
İkîlik aradan meslûb olup kim bir *ola* her var
58. Şerî'atde itâ'at hem tarîkatde rızâ teslim
Hâkîkatde olan esrâr tabîbim işte *bu* esrâr
59. Ma'ârif kesbini sa'y it *din*ilen bunda ey dâna
Bu râziñ ehline irmek durur ve'l-hâşih ey yâr
60. Dağı pîr ü pîrân hem hem mürebbî mürşid ü rehber
Dinilen cümle *bu* sırdır degildir gayrı zü'l-'ayyâr
61. Bulanlar sırr-ı Settâr'ı irenler vech-i dildâr
Bularla buldılar bî-şekk bulanlar kurb-ı dildâr
62. Bu yolda mâye-i nûrı Muhammed *den*ilen râzi
Bu mezkûr olunan zâtlar *ile* bulmuşdurur ebrâr
63. Ezelden tâ ile'l-ân böyle cârîdir degil gayrı
Hilâfîñ anlayup şüfî yoluñ itme hilâfû'd-dâr
64. Bu kenz-i Hâkîk'ı tahkîki gönülden feth idüp şüfî
Olagör cümle-i fâ'ik k'olup 'âlemde şöhet-dâr
65. Kişi *bu* 'âleme nefis ü Rab'ini bilmege geldi
Ne kıldıñ n'eylediñ şüfî ki var *mi* sende ol esrâr
66. Bilinmez nefis *ile* çün Rabb eger bî-mürşid olduñsa
Kurı da'vâyı terk eyle sülüküñ idegör tekrâr
67. Bulup âdem-i ma'nî[yi] *olag*ör bendesi anıñ
Anıñ vechinde ol nûrı temâşâ idegör sen var
68. Dir işeñ âdem-i ma'nî *kanı* ben varayım aña
Kaşîdem evvelinden gör *okuy*up olasıñ bîdâr
69. Silsile⁹⁰ eyledim bir bir olardır mâye-i iksîr
Bulup *bu* mâyeden bir pîr sülüküñ eyle var ikrâr

49 Bu kelimedden ötürü vezin aksamaktadır.

70. *Sağa her ne buyursa dime hiç lâ [vü] ne'am emrin*

Ƙamu ef'âlini ez-dil di küfri yârî tmân yâr

71. Eger h'âhişger iseñ **Rüşdî'nîñ**⁵⁰ gevher-i âvîzin

Dü güşîş idegör mengüş olasıñ mazhar-ı dîdâr

[4b]

Sonuç

Bu çalışmayla silsile-nâme türüne ait iki yeni eser gün yüzüne çıkmış ve silsile yazma geleneğinin tarikat erbabınca ne kadar kıymetli olduğu bir kere daha anlaşılmıştır. Tespit edilen 61 ve 71 beyitten müteşekkil iki yeni Uşşâkî silsile-nâmesiyle -şimdilik- en fazla silsile-nâme (3) yazan şair manzumeyle Rüşdî olmuştur. Kasidelerde kullanılan uzun vezinler dikkat çekici olup şair, meramını daha fazla anlatabilmek için uzun kalıplı vezinleri tercih etmiştir. Üslup olarak sârih ancak dili yer yer ağırlaşmıştır. Kasidelerde birer beyitle anlatılan 44 tarikat büyüğünün hayatına dair herhangi yeni bir bilgiye ulaşılammıştır. Hemen her silsile-nâmede aktarılan hususları burada da müşahede ediyoruz. İki kasidenin muhteva, dil ve üslup yönünden hiçbir farkı yoktur. Bu durum bilinen diğer silsile-nâmesi için de geçerlidir.

Metin neşri meselesinde, ciddî katalog taramalarının ardından tüm nüshaları temin edip metni edisyon kritikli kurmak gerekir. Bu örnekle görüldü ki eksik nüsha bırakmak her zaman çalışmayı yarım bırakır ve ileride mutlaka problem çıkar. Süleyman Rüşdî'nin başka eserleri de yeni yeni gün yüzüne çıkmaktadır. Rüşdî Dîvânı'nın bir nüshasında bulunmayan iki yeni kasidesi, başka iki nüshasında ortaya çıkmıştır. Tüm nüshalardan hareketle bu dîvânın yeniden neşredilmesi elzem hâle gelmiştir. İleride yapılacak yeni çalışmalarla bu eksikliğin tamamlanabileceğini ümit ediyoruz.

Kaynakça

- Ayçiçeği, B. (2014). "Sarı Abdullah Efendi (ö. 1661)'nin Meslekü'l-Uşşâk Kasidesi ve La'li-zâde Abdülbâkî (ö. 1716)'nin Zeyli", *Turkish Studies*, Cilt: 9/3, s. 189-211.
- Aydın, C. (2020). *Uşşâkî Şiirinde Din ve Tasavvuf*, Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Çalık, P. (2018). *Yemez-zâde Süleyman Rüşdî ve Pend-i Attar Tercümesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Donuk, S. (2020). "Türk Edebiyatında Silsile-nâme ve Seyyid Ahmed Cezbî'nin Câmî'u's-silsile Adlı Silsile-nâmesi", *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6/1, (2020): 16-36.
- Donuk, S. (2022). "Acem-zâde Mustafa Cemâlî ve Silsile-nâme-i Mevleviyye'si", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 23/47, s. 629-678.
- Kılıç, M. E. (2012). "Uşşâkîlik", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 42, s. 232-233.
- Kiremitçi, F. (2018). "Menâkıb-nâme ve Silsile-nâme Türlerinin Manzum Bir Örneği: Kürkçübaşı-zâde Ali'nin 'Silsiletü'n-nûr' Adlı Mesnevisi", *Asos Journal The Journal of Academic Social Science*, 6/74, s. 137-180.
- Kuruüzüm, H. (1991). *Süleyman Rüşdî*, Denizli.
- Özçelik, T. (2018). "Tarikat ve Silsile Geleneği İçerisinde Bir Sünbülüye Silsilesi", *Edebî Eleştiri Dergisi*, 2/2, s. 106-113.

⁵⁰ Bu kelimeden ötürü vezin aksamaktadır.

- Özkat, M. (2022). “Türk Edebiyatında Manzum Meşâyih Silsile-nâmeleri (Tasavvufî Silsile-nâmeler-Tarikat Silsile-nâmeleri)”, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 28, s. 491-555.
- Öztoprak, N. ve Özkat, M. (2021). “Hâfız Cemâlî'nin Silsile-nâme-i Tarikat-ı Aliyye-i Uşşâkî Adlı Muvaşşah Manzumesi”, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 26, s. 448-490.
- Semiz, K. (2010). *Semiz-zâde Süleyman Rüşdî Efendi ve Dîvânı*, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Susoy, N. (2020). *Süleyman Rüşdî'nin Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi.
- Şengün, N. (2019) “Aydın Karacasu’da Bir Uşşâkî Şeyhi: Şâir Yemez-zâde Süleyman Rüşdî ve Bilinmeyen Eserleri”, *İslami ilimler Dergisi*, 14/2, s. 141-154.
- Şengün, N. (2020). *Aydın Karacasulu Bir Uşşâkî Yemez-zâde Süleyman Rüşdî*, İstanbul: Okur Akademi Yayınları.
- Tanç, N. (2013). “Rüşdî, Yemez-zâde Süleymân”, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/rusdi-yemezzadesuleyman>, [E.T.: 11.05.2022]
- Taşkesenlioğlu, L. (2018) “Uşşâkîlik ve Dîvân Şiirinde Uşşâkî Şairler”, *UMTEB - 4. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi*, (Ed: Murathan KEHA ve Zhanuzak ALİMGEREYEV) Erzurum, IKSAD Yayınevi, s. 873-889.
- Tatçı, M. (2009). “Senâyî Hasan Halvetî'nin Divânı ve Manzûm Bir Celvetiyye Silsilenâmesi”, *Uluslararası Üsküdar Sempozyumu VI*, Cilt: 1, İstanbul, s. 339-376.
- Tosun, N. (2009). “Silsile”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 37, s. 206-207.

Tıpkıbasımlar (N1 İ.Ü. Nadir Eser Kütüphanesi) I. Kaside



[2a]

[2b]

II. Kaside



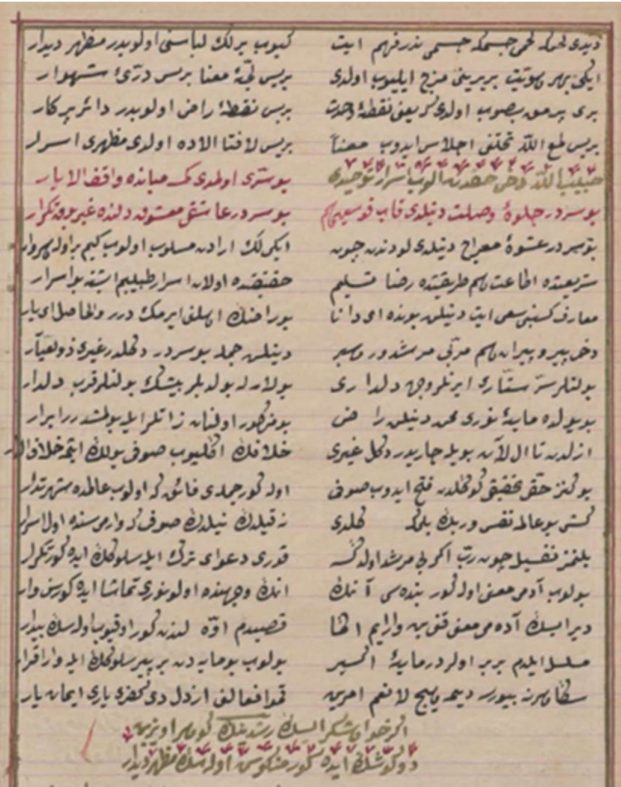
[3a]



[3b]



[4a]



[4b]

32. İki kardeşin iki dilde müşterek kaleme aldıkları eser: Makâmâtü'l-Ehaveyn**Halil BATUR¹****Sedat AKAY²**

APA: Batur, H. & Akay, S. (2022). İki kardeşin iki dilde müşterek kaleme aldıkları eser: Makâmâtü'l-Ehaveyn. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 500-518. DOI: 10.29000/rumelide.1164182.

Öz

Sanat dallarından biri olan edebiyat, bir taraftan insanın estetik duygularını beslerken öte taraftan kültürel, zihinsel ve ahlaki gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Her edebî eser, eserin kaleme alındığı zaman dilimini, yazıldığı coğrafyanın sosyal ve kültürel yapısını yansıtarak o dönemi daha iyi değerlendirmemize olanak sağlar. Makâmât, genellikle hayali bir kahraman üzerinden bir anlatıcının herhangi bir hikâyeyi Arap dilinin incelikli söz sanatlarına başvurarak sanatlı bir üslup ile anlatımı şeklinde tanımlanmıştır. Arap edebiyatında hicrî IV. yüzyıldan itibaren bir edebî tür olarak gelişen makâmât, başta birer vaaz ve hitabe niteliği taşımakla beraber zamanla eğitici, öğretici ve kimi zaman da eğlendirici eserler olarak yazılmışlardır. Fakat zaman içerisinde bu tarzın dışında da makâmât örnekleri kaleme alınmıştır. Bedüzzaman el-Hemedânî'nin *Makâmât* adlı eseri makâmât türünde yazılan ilk eser olarak kabul edilmektedir. el-Harîrî'nin *el-Makâmât* adındaki eseri, âdetâ bu tür ile özdeşleşmiş en iyi örneklerdendir. Söz konusu eserler, Arap dili ve belagatinin şaheserleri olarak görülmüş ve birçok müellif tarafından taklit edilmiştir. Makâmât türünün bir örneğini de XX. yüzyılda yaşamış Halil Hulki Efendi ile kardeşi Cemil Efendi birlikte yazmışlardır. Eserde Arapça mensur ve manzum bölümlerin yanı sıra Türkçe şiirler de yer almaktadır. Dolayısıyla eser hem Arap dili ve belagati hem de Türk edebiyatı açısından incelenilecek metinler içermektedir. Bu çalışma iki kardeşin makâmât türünde yazmış oldukları *Makâmâtü'l-Ehaveyn fi Menâkıbî's-Sâdâti Evlâdi Seyyidînâ el-Hüseyn* adlı eseri üzerinedir. Çalışmamızda öncelikle makâmât türü hakkında bilgi verilmiş, sonrasında eserin müellifleri tanıtılmıştır. Sonraki bölümde söz konusu eser, şekil ve muhteva yönüyle incelenerek eserin makâmât geleneği içerisindeki yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuna eserde bulunan Türkçe şiirlerin transkripsiyonlu metni ilave edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Halil Hulki Aydın, Cemil Aydın, makamat, belagat, klasik edebiyat

The Work that the Two Brothers Wrote Together in Two Languages: Maqamat al-Ahaveyn**Abstract**

Literature, one of the branches of art, on the one hand, feeds the aesthetic feelings of a person, and on the other hand, it makes important contributions to his cultural, mental, and moral development. Each literary work reflects the time period in which the work was written, the social and cultural structure of the geography in which it was written, which allows us to better evaluate this period. Makamat is defined more in terms of its shape and style as the narration of a story by a narrator over

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı ve İslam Sanatları ABD (Batman, Türkiye), halilbatur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7742-6339. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164182]

² Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Siirt, Türkiye), sedatakay56@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2210-7696

an imaginary hero in an artistic style by resorting to the subtle verbal arts of the Arabic language. In Arabic literature, hijri IV. makamat, which has developed as a literary genre since the XVIII century, is primarily a sermon and oration, but over time they have also been written as educational, instructive, and sometimes entertaining works. However, over time, many other examples of makams were written outside of this style. Bediuzzaman al-Hemedani's Maqamat is considered to be the first work written in the maqamah genre. al-Hariri's work called al-Makamat is one of the best examples that has been identified with this genre. The works in question have been regarded as masterpieces of Arabic language and eloquence and have been imitated by many scholars. Halil Hulki Efendi and his brother Cemil Efendi also wrote an example of the Makamat genre together. Arabic Turkish poems are also included in the work, as well as Arabic mensur and verse sections. Therefore, the work contains texts that can be studied both from the point of view of Arabic language and eloquence, and from the point of view of Turkish literature. This work was carried out in the XX century. XII. It is based on the work called Makamat el-Ahaveyn, written by two brothers who lived in the 19th century. In our study, firstly, information about the type of makam was given, and then the authors of the work were introduced. In the next section, the work named Makamatü'l-Ahaveyn was examined in terms of form and content, and the place of the work in the makamat tradition was tried to be determined. The transcribed text of the Turkish poems in the work has been added to the end of the study.

Keywords: Halil Hulki Aydın, Cemil Aydın, makamat, eloquence, classical literature

Giriş

Makâme kelimesi sözlükte, “ayağa kalkmak, ayakta durmak” anlamlarına gelen Arapça “kâme” fiilinden türemiştir. İsm-i mekân olarak makâme, “birinin ayakta durduğu yer”; mastar olarak ise “ayakta durmak, ayağa kalkmak” anlamlarına gelir. Edebî bir terim olarak ise hayalî bir kahramanın başından geçen olayların hayalî bir hikâyeci tarafından anlatıldığı kısa hikâyelerden (makamlar/makâmât) meydana gelen edebî türdür (Ayyıldız, 2003: 417).

Emevîler devrinde bazı zâhid hatip ve şairler, üst düzey idarecilerle temas kurabilmek, onların destek ve yardımlarını elde edebilmek amacıyla bazı meclislerde onlara nasihat içeren ifadelerle hitap etmeye başlamışlardır. Bu amaçlarına ulaşabilmek ve sözlerini daha etkili kılabilme adına bu konuşmalarını sanath, sağlam ve etkileyici bir üslup ile yapıyor, sözlerini Kur'an-ı Kerim'den, hadis-i şeriflerden, Arap şiiri ve atasözlerinden aktardıkları örneklerle süslüyorlardı. Böylelikle makâme türü, Emevîler döneminde çeşitli üst düzey idarecilerin huzurunda yapılan zühd ve takva hitabeleri olarak “huzurda duruş; huzur konuşması” anlamını kazanmıştır (Ayyıldız, 2003: 417).

Miladî IX. asırdan itibaren “makâme” türü, vaaz ve hitabe özelliğini yitirmeye ancak eğitici, öğretici, etkileyici ve eğlendirici yönü ile ön plana çıkan “dilenci hitabesi” özelliği kazanmaya başlamıştır. Bu tür makâmelerde yine âyet-i kerimelerden ve hadis-i şeriflerden iktibaslar yapılmakla birlikte “makâme”, artık öğüt veren hitabeler olmaktan çıkmış, içerik bakımından bir önceki dönemden farklı bir tür hâline gelmiştir. Bu türün başlıca özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Makâmeler, genellikle bir olay çevresinde şekillenir. Türün hayalî bir râvisi, her konudaki bilgisi ve güzel konuşmasıyla insanları kendine hayran bırakan, hayalî bir kahramanı vardır. Makâmelerde dilin inceliklerini göstermek, özellikle garip ve alışılmadık kelimeleri kullanarak bunları öğretmek amaçlanır. Nahiv bilmecelelerinden, edebî inceliklerden ve Arap atasözlerinden örnekler verilerek okuyucuların hoşça vakit geçirmeleri hedeflenir. Böylelikle müellif sanat ve edebiyat alanında hünerlerini göstermeye çalışır. Arap edebiyatında bu yeni

tarzda yazılan makâmelerin ilk kez ünlü şair ve kâtip Bedüzzaman el-Hemedânî'nin (öl. 398/1008) *Makâmât* adlı eserinde ortaya konulduğu kabul edilmektedir (Ayyıldız, 2003: 418-419).

Makâme türü, Abbasiler zamanında zirveye ulaşmıştır. İbnü'l-Amîd (öl. 360/970), el-Harezmî (öl. 383/993) ve Bedüzzamân el-Hemedânî (öl. 398/1008) gibi edebiyatçıların yaşadığı bu dönemde yazılan makâmeler, âdetâ birer edebî sanat galerisi hâline gelmiştir. Genellikle nesir olarak yazılan bu edebî türde secî' ve cinas sanatlarından etkili bir şekilde yararlanmış, derin anlamlı kelimeler ve ender rastlanan sözcüklere çokça yer verilmiştir. Bedüzzamân el-Hemedânî'den yaklaşık bir asır sonra gelen ünlü Basralı dil âlimi Harîrî; (öl. 516/1122) makâmelerinde üslup, amaç ve kurgu bakımından Hemedânî'nin yolunu takip etmiş ve onun açtığı çığırın daha da geliştirerek sürdürmüştür. Harîrî'nin *el-Makâmât* adlı eseri, nazım ve nesir bölümlerden oluşan bir eserdir (Kılıç, 1997: 191).

Hemedânî ve Harîrî'nin makâmeleri, yazdıkları dönemden itibaren oldukça ilgi görmüş; İslam âleminin muhtelif coğrafyalarında birçok müellif tarafından taklit edilmiştir. Özellikle Harîrî'nin makâmeleri, Arap belagati ve üslup ustalığının sembolü sayılmış; değerini modern zamanlara kadar da korumuştur (Ayyıldız, 2003: 418). Miladî XII. asırda yaşamış olan ve *el-Keşşâf* adlı tefsiri yanında Arap dili ve edebiyatına dair çalışmaları ile tanınan Mutezile âlimi Zemahşerî, *Makâmât* adını taşıyan eserinde öncekilerden farklı olarak ahlak ve mev'iza konusunda edebî bir zevk vermeyi amaçlamıştır. Söz konusu eser, elli makâmeden oluşmakta olup müellifin edebî nesirle kendisine hitaben kaleme aldığı dinî ve ahlakî öğütlerdir (Öztürk, Mertoğlu, 2013: 235).

Makâme türünün örneklerinden birini de XX. yüzyılda Siirt'te yaşamış Halil Hulki Aydın ve Cemil Aydın adlı iki kardeş kaleme almışlardır. Çalışmamızda öncelikle eserin müellifleri hakkında doğum tarihleri esas alınarak sırasıyla bilgi verilecek, sonrasında *Makâmetü'l-Ehaveyn fî Menâkıbî's-Sâdâti Evlâdi Seyyidînâ el-Hüseyn* adlı eser, şekil ve muhteva bakımından ele alınarak değerlendirilecektir.

1. Halil Hulki Aydın

Halil Hulki Efendi, 1285/1869 yılında Siirt'te doğmuştur. Babasının adı Hacı Mehmet Efendi, annesinin adı Halime Hanım'dır. Henüz on yaşındayken Siirt'in Ulu Cami ve Fahriye Medreselerinde hafızlığını tamamlamış; sonrasında sarf, nahiv, mantık ve belagat gibi ilimleri tahsil etmiştir. Klasik medrese tahsilinin yanı sıra ilk ve orta öğrenimini de Siirt'te bulunan idadiye ve rüştiye mekteplerinde 1884 yılında tamamlamıştır. Daha sonra ilmî çalışmalarını sürdürmek üzere İstanbul'a gitmiş, Beyazıt'ta Hacı Mustafa ve Mukradcı Camii dersiamlardan Âtîf Bey'in derslerine devam ederek 5 Aralık 1894'te ondan ilmî icazetnamesini almıştır (Akay, 2020: 95).

Halil Hulki Efendi, 1899'da İstanbul'dan Siirt'e dönmüştür. 1929 yılında, sonraları Cumhuriyet Camii adını alan Hıdırl-Ahdar Medresesinde müderrislik, rüşdiyede muallimlik görevlerinin yanı sıra 8 Haziran 1907'den itibaren Bidayet Mahkemesi üyeliği de yapmıştır. Siirt il merkezinin nüfus sayımı için oluşturulan komisyonun başkanlığını yapmış, 24 Ağustos 1908'de Siirt müftülüğüne tayin edilmiştir. Ayrıca İdâdî Müdür Vekâleti, Ziraat, Evkâf ve Maarif Komisyonlarında da başkanlık yapmıştır (Atalay, 1946: 121; Arıtürk, 2003: 181; Kılıççioğlu, 1992: 24).

Halil Hulki Aydın'ın, eşi Huriye Hanım'dan 5 erkek ve 4 kız çocuğu dünyaya gelmiştir. Musa Sadri, Sadullah Vechi, Abdülkerim İhsan, Seyfettin ve İrfan adlı erkek çocuklarının tümü, kendisi hayattayken vefat etmiştir. Kız çocuklarının adları ise Melike, Zühra, Saadet ve Safiye olup dördü de babalarından sonra vefat etmişlerdir (Akay, 2020: 95).

Halil Hulki Efendi, Osmanlı Devleti'nin çöküşü, Kurtuluş Savaşı, I. Dünya Savaşı ve Cumhuriyet'in ilanı gibi tarihî dönem ve olaylara tanıklık etmiş olup Kurtuluş Savaşı'nda ve cumhuriyetin ilanında aktif rol oynamış; ilmî şahsiyetinin yanı sıra siyasi bir şahsiyet olarak da varlığını kabul ettirmiştir. Siyasete ilk olarak İttihat ve Terakki Partisi'ne üye olarak katılmış, Siirt İdare Heyeti Başkanlığı, Merkez Heyeti üyeliği ve 2 Temmuz 1918'den itibaren de partinin Siirt Sorumlu Kâtipliğinde "vekil" olarak görev yapmıştır (Akay, 2020: 96).

Bilindiği gibi Mondros Mütarekesi'nden sonra tüm Anadolu'da düşman işgaline karşı çeşitli cemiyetler kurulmuştur. Halil Hulki Efendi de bu mücadelede aktif rol oynayarak Sivas Kongresi'nden sonra Millî Mücadele hareketine katılmış; Ömer Atalay, dönemin Siirt Belediye Başkanı Hamit Bey, Hamza Hilmi, Bekir Sıtkı ve Abdülkerim Nakipoğlu ile birlikte Siirt Müdafaa-i Hukuk Cemiyetini kurmuş ve cemiyetin başkanlığına da kendisi seçilmiştir. Bu cemiyet İtilaf devletleri temsilcilerine, Osmanlı Padişahı Vahdettin'e, Sadrazamlığa, Hâriciye Nezâreti'ne, Redd-i İlhak Cemiyeti ve Vilâyât-i Şarkîye Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Başkanlığı'na işgalleri kınayan ve reddeden telgraflar çekmiştir (Akay, 2020: 96).

Halil Hulki Efendi, Osmanlı Mebusan Meclisi'nin son döneminde, 24 Ocak 1920'de yapılan seçimde Siirt milletvekili olmuş fakat İstanbul'a gitmemiş, 13 Mayıs 1920'de TBMM'ye katılmış ve Meclis'te Şer'îye, Evkâf ve Millî Eğitim Komisyonlarında görev almıştır. 11 Ağustos 1923'te II. dönem, 1 Kasım 1927'de III. dönem, 4 Mayıs 1931'de IV. dönem, 1 Mart 1935'te V. dönem 3 Nisan 1939'da VI. dönem olmak üzere Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Siirt'ten milletvekili seçilmiştir (Artürk, 2003: 181; Kılıççioğlu, 1992: 21; Bayhan, 3).

Birçok ilim talebesi yetiştiren Halil Hulki Efendi'nin icazet verdiği öğrencileri arasında en meşhur olanı, kardeşi Cemil Aydın'dır (Atalay, 1946: 121).

Din adamı, müftü, eğitimci, milletvekili ve yazar gibi çeşitli unvanlara sahip olan Halil Hulki Efendi 04.06.1940 tarihinde Ankara'da vefat etmiş ve Cebeci Asri Mezarlığı'na defnedilmiştir (Artürk, 1946: 189; Bayhan, 2009: 49-61).

1.1. Eserleri

Kaynaklarda kendisi hakkında, edebî ve ilmî ehliyet ve istidadını beyan sadedinde, "Keskin zekâsı, kuvve-i hafıza ve natıkası, kudret-i ilmiye ve istinbatıyesi, ulema arasında meşhurdu. Yüksek bir şairdi. Nazmı ve nesri mu'cizdi." (Atalay, 1946: 121) gibi ifadeler kullanılan Halil Hulki Efendi'nin eserlerinden bazıları yayınlanmış olmakla beraber birçok eseri el yazması hâlinde kalmış olup eserlerinden şu ana kadar tespit edilenler hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmiştir. Müellifin, bu çalışmanın konusu olan ve kısaca "*Makâmetül-Ehaveyn*" olarak adlandırdığımız ve kardeşi Cemil Efendi ile birlikte yazdığı eserinin dışında üç eseri vardır:

1.1.1. Muktetafu'l-Ezhâr fi Nazmi İzhârü'l-Esrâr

Eser, XVI. asır âlim ve şairlerinden Birgîvî Muhammed Efendi'nin (öl. 981/1573) asırlarca Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuş ve Arapça nahiv ilmi ile ilgili olan "*İzhârü'l-Esrâr*" eserinin manzum hâle getirilmesiyle oluşmuştur. Bin beyitten oluşan eser, mesnevi nazım şekli ile yazılmıştır. Müellif, *İzhâr*'daki konuları 4 ana başlık altında toplamıştır. Eser, hicrî 1309 yılında Maarif Nezareti'nin 451 numara ve 26 Zilhicce 1309 (22 Temmuz 1892) tarihli iznine istinaden İstanbul'da Sanayi Mektebi Matbaası'nda basılmıştır. Eserin girişinde bulunan bilgiye göre eser, Şeyhülislam Cemaleddin Efendi'ye ithaf edilmiştir (Akay, 2019: 52; Yüksel, 1992: 191).

1.1.2. Sirâcî fi Nazmi İsâgucî

XIII. asırda yaşamış filozof, astronom, matematikçi âlim Esirüddin Ebherî'nin (öl. 663/1265) Arapça kaleme aldığı *İsâgucî* adlı mantık ilmine dair kitabının yine Arapça manzum hâlidir. Halil Hulki Efendi bu kitaptaki konuları 152 beyitte toplamış olup eser, 16 sayfadan ibarettir. Eserin sonunda bulunan bir kayıttan anlaşıldığına göre eser, Hasan Şevki adında bir hattata yazdırılmıştır. Şair, eserinin son beytinde aşağıda tercümesi verilen beyit ile eserinin telifine tarih düşürmüştür (Akay, 2019: 107):

أرّخه خلقي بأبي نورك أضاء به مصباح فن المنطق

“Süsleyip kitabımı Hulki, söyledi tarihini

Aydınlattı mantık ilminin kandilini” (1310/1892-1893).

1.1.3. Muzîletü'l-Gavâmid fi Fenni'l-Ferâid

Şafî ferâiz âlimi İbnü'l-Lebban'ın (öl. 402/1011) Arapça yazılan *Kitâbü'l-İ'câz* adlı ferâiz türündeki eserinin Arapça manzum hâlidir.

Ferâiz kitaplarında, tereke üzerindeki hak ve borçlar, miras hakkına sahip gruplar ve bunların hisseleri, mirasa engel durumlar, terekenin paylaşımıyla ilgili bazı özel problemler ve çözüm yolları; cenin, mefkûd, mürted, esir gibi özel durumlardaki mirasçılarının hakları üzerinde durulur (Barakoğlu, 1995: 362).

Eserin kapağında “1311 hicrî tarihinde Maârif Nezâret-i Celilesinin 340 nolu izni ile İstanbul'da basılmıştır.” ibaresi yer almaktadır. İlk sayfasında Beyazıt Camii müderrislerinden el-Hâc Ahmed Tâhir b. Halil el-Konevî ve Halil Hulki Efendi'nin hocası Siirt Ulu Cami Müderrisi Seyyid Yusuf Hayalî'nin (öl. 1921) takrizleri vardır. Ayrıca sayfa kenarlarında Beycurî (öl. 825/1422) ve Hatib Şirbinî (öl. 977/1570) gibi âlimlerin eserlerinden alınan bazı notlar bulunmaktadır (Akay, 2019: 114).

Eserin son beytinde düşürülen tarihten hareketle eserin 1305 (1887/1888) yılında bitirildiği anlaşılmaktadır. Ketebe bölümündeki kayıttan eserin, Halil Hulki Efendi'nin kardeşi ve öğrencisi Cemil Efendi tarafından istinsah edildiği anlaşılmaktadır (Aydın, 1311: 15).

2. Cemil Aydın

Halil Hulki Efendi'nin kardeşi ve aynı zamanda öğrencisi olan Cemil Aydın, 1878 yılında Siirt'te dünyaya gelmiştir. O da ağabeyi Halil Hulki Efendi gibi Kur'an-ı Kerim'i hıfz etmiş ve klasik medrese eğitimi almıştır. Siirt'te matbaacılık ve gazetecilik mesleklerine öncülük etmiş, medreselerde okutulan bazı kitapları bizzat kendi eliyle yazmıştır. Arapça ve Türkçe birçok şiiri bulunan şair, Siirt Rüştîye Mektebinin müdürlüğünü de yapmıştır. Cemil Aydın; Kurtuluş Savaşı sırasında Siirt'te kurulan Müdafaa-i Hukuk Cemiyetine üye olmuş, Siirt'i temsilen Erzurum Kongresi'ne katılmış, kongrenin kapanışında aşr-ı şerif okumuştur. Cemil Efendi, 18.02.1948 tarihinde vefat etmiştir. Cemil Aydın'ın “Kemaliye” adlı methiyesi, eski Bağdat ve Şam Valisi Rizeli Ali Rıza Paşa'nın gazeline yaptığı “Doğruluk” adlı naziresi meşhurdur (Arpacık, 2004: 2; Çil, 2005: 161-162).

Cemil Aydın'ın, ağabeyi Halil Hulki Efendi ile birlikte yazdığı *Makâmetü'l-Ehaveyn* eserinin dışında *Şerhü'l-Kavâid* adlı eser ile ilgili bir çalışması bulunmaktadır. Söz konusu çalışma, XIV. asırda yaşamış Mısırlı Arap dili âlimi Cemalettin b. Hişam'ın (öl. 1360) Osmanlı medreselerinde okutulan *Kavâidü'l-İ'râb* adlı kitabının talikatı mahiyetindedir. Cemil Efendi; *Şerhü'l-Kavâid* adlı eseri bizzat kendi hattıyla

yazmış, sayfa kenarlarına çeşitli notlar ilave ederek bastırmıştır. Kitabın son sayfasında bu eseri istinsah ettiğine dair açıklamalar ile Cemil Aydın'ın imzası ve kitabın yazılış tarihi bulunmaktadır (Aydın, 1312: 46).

3. Makâmetü'l-Ehaveyn fi Menâkibi's-Sâdâti Evlâdi Seyyidinâ el-Hüseyn

Halil Hulki ve kardeşi Cemil Efendi, bu eseri makâmât geleneğine uyarak edebî sanatlardaki maharetlerini ortaya koymak üzere Hazreti Hüseyin'in (ra) soyundan gelip o dönemde yaşamış ve devletin önemli mevkilerinde görev yapan zatlar hakkında makâme türünde kaleme almışlardır. Eserin yazma nüshası, Millet Yazma Eser Kütüphanesi Ali Emîrî Kitaplığı 1148 numarada kayıtlı olup 14 varaktan ibarettir. Her sayfa, 19 satırdan oluşmaktadır. Eser, siyah mürekkeple ve gayet düzgün, okunaklı bir rik'a hattı ile kaleme alınmıştır. Eserin başında ve sonunda Ali Emîrî Efendi'nin şahsî mührü bulunmakta olup eserin başka herhangi bir nüshası tespit edilememiştir. Eser, makâme türündedir.

Eserin başında “Makâmetü'l-Ehaveyn fi Menâkibi's-Sâdâti Evlâdi Seyyidinâ el-Hüseyn” başlığı yer almaktadır. Başlık, eserin hem türüne hem de muhtevasına işaret etmektedir. Zira eser, barındırdığı bazı hususiyetler itibarıyla makâme türünün başlıca özelliklerini taşımaktadır. Bununla birlikte eserin geneli, Hazreti Hüseyin'in soyundan gelen ve müelliflerin zamanında yaşamış olan zatlar adına kaleme alınmış; eserde söz konusu zatlar övülmüş ve anlatılmıştır. Menkbe ifadesi, “Bir zâtın fazilet ve meziyetine delalet eden fıkra ve bundan bahseden makale ve risale, medhiye; övünülecek güzel iş, hareket, vasıf ve meziyetler, çoğu tanınmış veya tarihe geçmiş kimselerin ahvâline ait fıkralar, hikâyeler” (Şemseddin Sâmî, 2012: 1422) gibi anlamlara gelir. Genellikle çoğul hâliyle “menâkib” şeklinde kullanılan menkbe; tasavvuf tarihinde, sufilerin hayatı çevresinde gelişen harikulade olaylar demek olan kerametleri nakleden küçük hikâyeler anlamında kullanılmıştır (Ocak, 2010: 27). Dolayısıyla eserin başlığında yer alan “Menâkibi's-Sâdâti Evlâdi Seyyidinâ El-Hüseyn” ifadesi de eserin bu yönünü açıklamaktadır.

Makâmetü'l-Ehaveyn fi Menâkibi's-Sâdâti Evlâdi Seyyidinâ el-Hüseyn adlı eserde Arapça nazım ve nesir bölümlerin yanı sıra benzerlerinden farklı olarak Türkçe şiirlere de yer verilmiştir. Bununla beraber eser, klasik makâmât türünün karakteristik niteliklerine uygun şekilde kaleme alınan mensur metinlerde Arapçanın incelikleri, anlatım gücü, edebî sanatları ve kelime oyunları secili bir üslupla yazılmıştır. Ayrıca sanatlı şiir türlerinden müşeccer ve görsel şiir türlerinde de iki kardeş, ayrı ayrı birer şiir kaleme almışlardır. Böylece şairler gerek mensur gerekse manzum bölümler aracılığıyla sanat ve edebiyattaki maharet ve yetkinliklerini ortaya koymuşlardır.

Klasik makâmât türünde genellikle hayalî bir olay, hayalî bir hikâyeci tarafından sanatlı bir üslupla anlatılır. Ancak söz konusu eserde herhangi bir hayalî olayın anlatılmadığı görülmektedir. Bununla beraber müellifler, kendi dillerinden kendi gerçek hayatlarından kesitler sunmuşlardır. Bu açıdan eserin bilinen makâmât türünden farklılıklar taşıdığı görülmektedir.

Eserin mensur bölümlerinin tamamı Arapça olarak kaleme alınmıştır. Bu mensur bölümlerde secili üslubun etkili ve başarılı bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, makâmât türünün en karakteristik özelliği olup eserin makâmât türü içerisinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Eserde toplamda 10 şiir bulunmaktadır. Bu şiirlerin altısı Arapça, dördü Türkçedir. Arapça olan iki şiir görsel şiir tarzında yazılmıştır. Eserde kullanılan başlıkların tümü Arapçadır.

Eserin ilk dört sayfası mensur olarak kaleme alınmış olup aşağıda da görüldüğü gibi eser, oldukça süslü ve müsecca' olup besmele, hamdele ve salvele bölümü ile başlamaktadır:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أحمده سبحانه وتعالى حمداً يتعالى و يتعالى و على مَرِّ الدُّهُورِ يَتَمَادَى و يَتَوَالَى و أَصْلَى عَلَى مَنْ غَلَا مَنْزِلُهُ وَ جَاهَا وَ أَمَّ الْأَنْبِيَاءِ وَ تَبَاهَى سَيِّدِنَا
الْمَجْتَبَى النَّبِيَّهِ وَ عَلَى شَيْعَتِهِ وَ ذَوِيهِ وَ عَشِيرَتِهِ وَ بَنِيهِ اللَّهُمَّ يَا ذَا الْمَنْ وَ الطُّوْلِ أوردنا سلسبيلَ حَوْضِهِ يَوْمَ الْعَطَشِ وَ الْهَوْلِ اللَّهُمَّ بِسَطَّتْ أَلْفُ
الْإِبْتِهَالِ إِلَيْكَ اسْتَجِبْ دَعَائِي بِحَقِّهِ عَلَيْكَ إِنَّكَ سَمِيعُ الدَّعَاءِ وَ كَرِيمُ الْعَطَاءِ

Tercümesi şu şekildedir:

“Allah’ın adıyla. O’dur esirgeyen ve bağışlayan. Hamdolsun Allah’a. Münezzehtir cümle kusurdan. Öyle bir hamd ki yüce ve âlâ. Aktıkça zaman, döndükçe devran. Salat olsun Resul’üne. O’dur Hakk’ın habibi. Enbiyanın iftihar, serveri, şan ve şeref sahibi. Salat olsun ol Resul’ün âline, ashabına. Soyuna, oymağına, cümle evladına. Ey kuvvet ve kudret sahibi! Dehşetli gün hesap anı, ya Rabbi! Can susuzluktan kavrulduğunda, suvar bizi pınarında. Allah’ım boş çevirme elimi. İcabetinle kabul eyle dileğimi. Ol Resul’ün hakkı için el-aman! Sensin duaları duyan, sensin ihsan bağışlayan.”

Söz konusu bölümün devamında Halil Hulki Efendi, çocukluğundan beri nazlı bir şekilde yetiştirildiğini, ilim yolunda yaptığı fedakârlıkları, kardeşi Cemil’i yetiştirmek için sarf ettiği gayretleri, İstanbul’a gidişini ve hac yolculuğunu anlatmıştır. Hac esnasında Seyyid Abdülkerim Berzencî ile tanışarak ona misafir olduğunu ve burada yaptığı ziyaretleri, hacdan Siirt’e dönüşünde Necid mutasarrıfı iken Siirt mutasarrıflığına tayin edilen Musa Kâzım Paşa ile tanışmalarını ve onun hakkındaki düşüncelerini anlatmıştır. Bu bölümde de tüm mensur bölümlerde olduğu gibi seci sanatı etkili ve başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

Eserin kendisine sunulduğu Musa Kâzım Paşa, Necid mutasarrıfı iken 11 Mayıs 1902’de Siirt mutasarrıflığına atanmıştır. Bir süre sonra Musa Kâzım Paşa hakkında görevini ihmal ettiği yönünde şikâyetler başlamıştır. Paşa, bu şikâyetlere cevap olarak yazdığı 10 Ocak 1905 tarihli mektubunda, Eruh ve Pervari aşiretleri arasında bulunan düşmanlık nedeniyle kazalarda asayiş probleminin olduğunu, aşiretler arasındaki çatışmayı bitirmek ve uzun zamandır toplanamayan vergileri toplamak amacıyla aylardan beri yağmur çamur, dağ bayır demeden dolaştığını ve görevinin başında olduğunu ifade etmiştir. Paşa, yaptığı bunca hizmete karşılık olarak takdiri hak ediyorken şikâyete maruz kalması sebebiyle çok üzüldüğünü belirterek görev yerinin değiştirilmesini talep etmiştir. Hakkındaki şikâyetler ve yaptığı talep bir süre sonra dikkate alınmış, Ergani mutasarrıfı ile yer değiştirmesi uygun bulunmuştur. 14 Ocak 1905 tarihinde Ergani mutasarrıfı Hüsamettin Bey Siirt sancağına, Musa Kâzım Paşa da Ergani mutasarrıflığına tayin edilmişlerdir (Çelik, 2019: 85).

Musa Kâzım Paşa’yı oldukça seven müellifler, ona sundukları Türkçe ve Arapça şiirleri, tarihleriyle birlikte kaydetmişlerdir. Eserde yer verilen ilk şiir, Halil Hulki Efendi’ye ait olup “El-ebiyâtü’l-Arabiye” başlığını taşımaktadır. Bu şiir, Arapça methiye türünde yazılmış dört beyitlik bir gazeldir. Ancak şiirde herhangi bir mahlas kullanılmamıştır. Şiirde Musa Kâzım Paşa övülmektedir.

Bu Arapça kısa şiirden hemen sonra yine Musa Kâzım Paşa için ancak bu defa Türkçe olarak yazılan 10 beyitlik bir methiyeye yer verilmiştir. Şiirde aruzun remel bahrinin en yaygın kalıplarından olan “fâ’ilâtün / fâ’ilâtün / fâ’ilün” kalıbı kullanılmıştır. Aşağıda matla beyti verilen ve “El-ebiyâtü’l-Türkî” başlığını taşıyan bu manzume, kaside nazım şekli ile yazılmıştır:

“Esdî bād-ı ‘anberî-i gül-nişâr
 Bād-ı ‘adl ü fazl ü içdâm u fiḥâr
 Rûḥuna reyḥânına ezḥârına
 Ğibṭa-verdir revnaḳ-ı faşl-ı bahâr”

Halil Hulki Efendi, bu kasidede klasik edebiyat geleneğindeki kalıp ifadeleri kullanarak teşbih ve mübalağa sanatları ile Musa Kâzım Paşa’yı övmektedir. Paşa; adalet, fazilet, gayret ve iftiharın sembolüdür. Bahar mevsimi bile onun kokusuna gıpta eder. Onun mutasarrıf olması kendilerini ziyadesiyle sevindirmiştir. Paşa etrafına ilim irfan saçan bir yüreğe sahip olup muktedir ve ilham verici bir kişiliğe sahiptir. O, çok vakur ve cömertliğin madenidir. Kemal ve hüner ehli onun yüce meclisi ile iftihar ederler. Bizler onun sayesinde Allah’ın lütuflarına mazhar olduk. Bu yüzden de bizler bahtiyarız, bahtiyarız, bahtiyarız...

“Ḥulkiyâ taşdi‘ edip verme meel
 Sen de de herkes gibi leyl ü nehâr
 Cümle eşbâliyle Mûsâ Kâzım‘ı
 Eyleye Ḥaḳ kâmurân u nâmdâr”

Şair, şiirin sonunda kendisine seslenir ve herkesin gece gündüz Paşa’ya müracaat ederek onu rahatsız ettiğinden dolayı kendisinin de bıkkınlık vermemesi gayesine binaen, sözü kısa kesmesi gerektiğini ifade ederek Allah’tan, Musa Kâzım Paşa’yı tüm ailesi ile beraber mutlu etmesini dilemektedir.

Bu bölümden sonra Cemil Efendi’nin Musa Kâzım Paşa’ya hitaben yazdığı “el-Arabiye” başlığını taşıyan Arapça iki beyitlik bir manzume yer almaktadır. Söz konusu manzume, kudûmiye türünde kaleme alınmıştır. Kudûm kelimesi sözlükte; “gelme, uzak bir mahalden veya uzun bir yoldan gelip yetişme, vüsûl, muvâsalât, uzak bir yoldan, uzak bir yerden gelme, ayak basma” gibi anlamlara gelmektedir (Samî, 2009: 1059; Devellioğlu, 2004: 525). Bir edebî terim olarak ise kudûmiye; makamı büyük ve önemli bir zatın seferden dönmesi ya da herhangi bir şehre teşrifi vesilesiyle yazılan, avdetin veya teşrifin tebrik edilip şairin ve halkın duygularının yansıtıldığı manzumelere denir (Batur ve Yıldız, 2019: 260). Kudûmiye türündeki bu manzume, kıt’a nazım şekli ile yazılmış olup şiirde Cemil Efendi, Musa Kâzım Paşa’nın Siirt mutasarrıfı olarak şehre atanmasını tebrik ve istikbal etmektedir. Kudûmiye şöyledir:

قدِّمْتْ فِينَا عَلَى الرَّأْسِ وَالْعَيْنِ يَا مَنْ هُوَ الْعَوْنُ عِنْدَ الضَّرِّ وَالْبَأْسِ
 لَا زَالَ يُرْضِيكَ رَبِّي قَانَالًا كَرَمًا إِنِّي اصْطَفَيْتُكَ يَا مُوسَى عَلَى النَّاسِ

Tercümesi şu şekildedir:

“Hoş geldin ve yerin baş göz üstünde
 Ey mededimiz darlıkta ve zor günde
 Rabb’im şu sözle razı kılsın seni her zaman
 Ey Musa seni seçtim insanlar arasından”

Bundan sonraki bölümde Cemil Efendi’nin Türkçe kaleme aldığı ve “Türki” başlığını taşıyan 24 beyitlik bir kasidesi gelmektedir. Şair, kasidesinin 22. beytinde “Cemil” mahlasını kullanmış olup şiirini aruzun hezec bahrinin “*mefâ’lün / mefâ’lün / mefâ’lün / mefâ’lün*” kalıbı ile kaleme almıştır. Şiirin yazılış tarihi, şiirin hemen sonuna 4 Kanunuevvel 1318 (17 Aralık 1902) olarak kaydedilmiştir. Bu şiir de Musa Kâzım Paşa için yazılan bir methiyedir. Şiirin matla beyti şu şekildedir:

“Meh-i revnağ-fezâ-yı ‘âlemiñ zîbinde ‘unvânı
Ğarîķ-i baħr-ı envâr eyledi âfâķ ü ekvânı”

Yukarıda söz edilen şiirden sonra Halil Hulki Efendi ile kardeşi Cemil Efendi'nin birlikte yazdıkları ve Siirt mutasarrıfından gördükleri kadirşinaslık üzerine mutasarrıfı öven 5 satırlık mensur bir bölüm gelmektedir. Bu bölümden sonra Halil Hulki Efendi'nin Musa Kâzım Paşa için yazdığı ve “El-ebÿât” başlığını taşıyan Arapça bir şiiri gelmektedir. Şiirin altına 2 Şubat 1318 (16 Şubat 1903) tarihi kaydedilmiştir. Kaside nazım şekli ile kaleme alınan şiirin türü methiyedir. 29 beyitlik bu methiyenin sonuna “Zeyl” başlığı altında iki beyitlik bir bölüm daha eklenmiştir.

Halil Hulki Efendi, bu bölümde öncelikle Musa Kâzım Paşa'yı methiye geleneğinde sıkça rastlanan kalıp ifadelerle sanath bir üslupla övmektedir. Sonrasında Halil Hulki Efendi, kendisinin Siirt havalisinde ilim ve tahsil itibarıyla parmakla gösterilecek derecede meşhur ve birçok kitap telif ettiği hâlde ilmî mertebesine muvafık bir makamda olmadığından şikâyetçi olmakta ve Musa Kâzım Paşa'dan kendisi için kadrine münasip bir vazife veya makam talep etmektedir. Şiirin zeylinde kardeşi Cemil Efendi için de benzer taleplerde bulunmaktadır.

Bundan sonra 5 satırlık mensur bir bölüm gelmektedir. Bu bölümde Siirt Mutasarrıfı Musa Kâzım Paşa'nın, yazdıkları bu şiirleri çok beğenip taleplerine icabet ederek Şeyhülislam ve meşihat makamına kendileri için iltimasta bulunduğu ifade edilmektedir. Bunun üzerine Halil Hulki Efendi ile kardeşi Cemil Efendi, yine Musa Kâzım Paşa'yı öven ayrı ayrı birer Arapça görsel şiir hazırlayarak bayram tebriği niyetiyle Siirt mutasarrıfına takdim ederler. Söz konusu şiirlerin altına 27 Muharrem 1321 (25 Nisan 1903) tarihi kaydedilmiştir.

Öncelikle büyük kardeş olan Halil Hulki Efendi'nin müşeccer tarzındaki görsel şiir, daha sonra da Cemil Efendi'nin Şahin Giray tarzında yazdığı görsel şiiri art arda verilmiştir.

Arapça “şecera” kökünden türeyen “müşeccer”, sözlükte, “ayrılığa düşmek, ayrılmak” anlamına gelmekte olup “ağaç şekli verilmiş şey” demektir. Bir edebî terim olarak ise müşeccer şiir, gövde ve dalları ile ağaç biçiminde düzenlenmiş bir nazım türünün adıdır (Saraç, 2001: 285).

Müşeccer şiirlerde, öncelikle şiirin kökü ve gövdesi (cezr) konumunda bir beyit verilerek şiir sayfanın ortasına gelecek şekilde aşağıdan yukarıya doğru yazılır ve ağaç gövdesi gibi dikilir. Daha sonra aynı vezin ve kafiyede olan ve gövde beytin hizasındaki kelimeyle ilgili bulunan sağdan ve soldan fer'î (dal) beyitler, ağaç dalları biçiminde aşağıdan yukarıya doğru paralel olarak sıralanır. Böylece gövde beytin her kelimesiyle başlayan sağ ve sol dal konumunda iki tamamlayıcı beyit meydana gelir. Dal beyitlerin ilk kelime veya kelimeleri gövde beytin kelime veya kelimeleriyle başlarsa da farklı kelimelerle devam eder ve tamamlanır (Durmuş, 2006: 159; Hüseyin, 2012: 39; Şenödeyici, 2012: 86).

Halil Hulki Efendi'nin müşeccer şiirinin kökü ve gövdesi (cezr) konumunda;

”مُدْحِي لِبْنِي السَّيِّطِ إِمَامِ الْكُرَمَاءِ نَجْلِ الْفُحْمَاءِ رَبِّ الْكِرْمِ الْكَاطِمِ حَزْبِ الشُّعَارَاءِ ذُخْرِ الْعُلَمَاءِ”

“Övgüm Hasaneyn'in torunu, haşmetli evlat, cömertlerin imamına

Kerem sahibi, şairlerin sığınağı, âlimler melcei Kâzım'a”

beyti yer almaktadır. Diğer beyitler birinci beyitte ilk kelimededen sonra, ikinci beyitte ikinci kelimededen sonra, sırasıyla aynı şekilde sağ ve sol dallara uzanarak devam etmektedir. Bir başka ifadeyle birinci beytin ilk kelimesi, diğer beyitlerin de ilk kelimesi olarak tasarlanmıştır.

Cemil Efendi, Arapça görsel şiirine geçmeden önce Türkçe olarak kıt'a nazım şekli ile bir şiir yazmıştır. Bu şiirin başlığı, “ve hazîhi şuret'üt-tebcîl li-aḥî Cemîl” dir. Anlamı ise, “Bu, kardeşim Cemil'in tebcil/ yüceltme suretidir.” şeklindedir. Şiir, aruzun remel bahrinin “fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün” kalıbı ile yazılmış olup aşağıda verilmiştir:

“Levḥa-i zerrîn-i tavşîfînde ey 'âlî-tebâr
Kilk-i la' l-efşânımı hem-vâre taḥrîk eylerim
Ka'be-i âmâl-i 'âlî'l-'âliñi taḥdîs ile
Sâl-i ferruḥ-fâliñi tes'îd ü tebrîk eylerim”

Yukarıdaki kıt'adan sonra Cemil Efendi'ye ait olan ve Şahin Giray tarzında yazılmış bir görsel şiir gelmektedir. Şahin Giray üslubunda yazılan şiirlerde anlam kadar görselliğe de önem verilmiş, her sözcük için bir mühendis titizliği ile şiirler görsel bir insicam içerisinde oluşturulmuştur. “Dairesel olarak çizilmiş ve bir gülü andıran şiirlerinde merkezde yer alan harf, her dizenin ilk ve son harfini teşkil etmektedir. Ayrıca oluşturulan gazelin her beytinin son harfi tersinden okunduğu zaman, sonraki beytin ilk mısramın ilk kelimesini oluşturmaktadır. İç içe geçmiş yarım dairelerin kesişen kısımlarında yer alan kelimeler ise şiirin kesişen tüm dizelerinde ortak olarak kullanılmaktadır.” (Arslan, 2019: 4).

Bu görsel şiirde, beyitler dairevi bir desenin içine birbiriyle bağlantılı ve iç içe geçmiş yapraklar şeklinde oldukça sanatkârane yazılmıştır. Şiir;

عَجَّ فَتَى فِينَا لَهُ مَوْلَايَ جَاءَ أَرْفَعُ تَلَّقَهُ غَوْتًا إِذَا مَا لَعِينٍ بِأَسَا تَنْمَعُ

“Öyle bir merde yönel ki ulu bir namı var aramızda

Yardımlını görürsün gözler ümitsizlikten yaşardığında”

beytiyle başlayıp,

عَشْ بِنْدَكَارِ جَمِيلٍ رَاقِبًا أَوْحَ الْعَلَاءِ وَالْأَعَادِي يَا مَلَاذِي بِالرِّزَايَا تَفْجَعُ

“Cemil'in hatırasıyla yaşa yüce doruklara tırmanarak

Ey çarem, düşmanların perişan olsun rezaletle boğuşarak”

beytiyle biten bu şiirde beyitlerin ilk harfleri, şeklin ortasında bulunan ع /ayın harfi ile başlayıp sonu da yine ع /ayın harfi ile bitmektedir. Beyit ve kelimelerin bu hâli, suyun havuzlardaki devr-i daim/sürekli döngüsünü andırmaktadır. Dolayısıyla şair, söz konusu görsel şiirini bir büyük daire ve bu daireye iç içe geçirilmiş bir şekilde eklenen on üç yarım daireden oluşturmuş ve bununla sanatkârlığının bütün hünerini sergilemiştir. Bu durum, makâmât türünün ruhuna oldukça uygun bir tarz ve üsluptur.

Görsel şiirlerden sonra mensur bir bölüm gelmektedir. Burada söz konusu şiirlerin Musa Kâzım Paşa'ya sunulmasından sonra aralarında geçen sohbetler, hatıralar ve Paşa'nın nesebi hakkındaki bilgilerin verilmesinden sonra Musa Kâzım Paşa'nın, amcasının oğlu Seyyid Mehmet Şükrü Bey'e iki kardeş için

referans mahiyetinde Arapça olarak yazdığı 1 Mayıs 1319 (14 Mayıs 1903) tarihli mektubun suretine yer verilmiştir. Bu mektubun sonunda “Es-seyyid Musa Kâzım el-Hüseynî ibn-i ammikum” (Amca oğlunuz Es-seyyid Musa Kâzım el-Hüseynî) ibaresi yer almaktadır.

Musa Kâzım Paşa'nın, amcasının oğluna iki kardeş için yazdığı mektuptan sonra her iki kardeşin bu mektuba karşı duydukları memnuniyeti ifade eden mensur bir bölüm gelmektedir.

Halil Hulki ve Cemil Efendi bu mektuba karşılık olarak teşekkür sadedinde bir şiir de kaleme almışlardır. Söz konusu şiir, müşterek şiir tarzında yazılmıştır. Müşterek şiir, birden çok şairin katılımıyla yazılan şiirlerin genel adıdır. İlk örnekleri eski Arap edebiyatında görülen ve “temlît” adı verilen bu tarz şiirler, belagat âlimleri tarafından “güzel lafız iştiraki” olarak değerlendirilmiştir. Bu tür manzumelerde şairlerin her biri, bir beytin birer mısraını söylemek suretiyle şiire katkıda bulunur (Durmuş, 2006: 171-172).

İki kardeşin birbirinin ardı sıra devam eden birer beyit ile müşterek olarak yazdıkları söz konusu şiirin dili Arapça olup 32 beyitten oluşmakta ve 11 Eylül 1319 (24 Eylül 1903) tarihini taşımaktadır. Manzume kaside nazım şekli ile yazılan bir methiyedir. Şiirin ilk beytini büyük kardeş Halil Hulki Efendi, ikinci beytini ise Cemil Efendi yazmış ve her beytin şairinin adı beyitten önce yazılmıştır. Dolayısıyla her bir kardeş on altışar beyit yazmıştır. Bu beyitlerin herhangi birinde mahlas kullanılmamıştır.

Yukarıda söz edilen iki kardeşin yazdığı müşterek şiirden hemen sonra bu manzumeye cevap mahiyetinde Musa Kâzım Paşa'nın yazdığı, teşekkür ve iltifatlarla dolu, 6 Eylül 1319 (19 Eylül 1903) tarihli bir mektubu verilmiştir. Bu mektubun sonunda imza olarak sadece “Kâzım” adı kullanılmıştır.

Musa Kâzım Paşa'nın yazdığı teşekkür mektubundan sonra Cemil Efendi tarafından yazılmış “et-Tevessül” başlığını taşıyan Arapça 34 beyitlik bir kaside gelmektedir. Bu şiirin yazılış tarihi olarak 2 Teşrinisani 1319 (15 Kasım 1903) kaydedilmiştir.

Tevessül kelimesi sözlükte “Bir aracı vasıtasıyla maddi veya manevi derecesi yüksek birine yaklaşmayı arzu etmek, iyi amellerle Allah'a yaklaşmayı ummak” anlamındaki “vesl” kökünden türemiş olup kişinin salih amelleri, Hz. Peygamber'i (asm) ya da değer verdiği velileri vesile yaparak Allah'a yakın olmaya çalışmasını ifade eder (Yavuz, 2012: 6). Bazen aracı kılınan kişi Hz. Peygamber (asm) dışında Allah'a yakınlığı ile bilinen bir veli, ermiş, tasavvuf ehli gibi zatlar da olabilir. Şefaata edeceği ümit edilerek duada şefaataçı kılınan kimseler arasında evliya veya toplum nezdinde muteber olan dinî şahsiyetler de olabilir. Arap edebiyatında dinî şiirler başlığı altında incelenen tevessül için Türk-İslam edebiyatında daha çok duanâme, niyaznâme veya şefaata nâme ifadeleri kullanılmıştır (Demirayak, 2015: 49-76).

Cemil Efendi tevessül türünde yazdığı bu şiirinde Musa Kâzım Paşa'nın şeceresinde bulunan zatları zikredip, onlarla tevessül ederek son beyitte dönemin padişahı Sultan II. Abdülhamid'e ve Musa Kâzım Paşa'ya dua etmektedir.

Bu bölümden sonra Musa Kâzım Paşa'nın akrabalarından olan Seyyid Halil Şükrü Bey için yazıldığı anlaşılan ve 5 Teşrinisani 1319 (18 Kasım 1903) tarihli Türkçe bir şiir gelmektedir. Aşağıda ilk bendi verilen manzume, murabba nazım şekli ile yazılmıştır. Murabba-i müzdevic tarzında yazılan murabba 12 bendden oluşmaktadır:

“Esti yine bād-ı şabā

Verdi yine şevk u tarab

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

Būy-ı ‘abīr-i dil-keşi
 Ālemleri mest etti hep”

Şair, murabbaın ilk 7 bendinde bahar mevsiminin güzelliklerinden, eğlence ve sohbet meclislerinin zevk ü sefasından bahsetmiş, daha sonra aşağıdaki bend ile Seyyid Halil Şükrü Bey’i övme faslına geçmiştir:

“Döndü yine hengām-ı gül
 Şun sākīyā aqdāh-ı mül
 Bulsun yine neş’e gönül
 Tā medh edem şem’-i edeb”

Şiirde yine klasik Türk edebiyatında sıkça rastlanan kalıp övgü ifadeleri ile Şükrü Bey methedilmiştir. Şaire göre Seyyid Halil Şükrü Bey, ümmetin gönüllere huzur veren mumu, kandili; devrin uğurlu ve mübarek olan kişisi ve girdiği her yere ayağı uğurlu gelen şahsiyetidir. Yüce ahlaka ve yüksek bir hamiyete sahip olan Şükrü Bey, Arap ve Acemlerin övdüğü bir zattır. O, ilim ve marifetin eşsiz hazinesi ve cömertliğin deryasıdır.

Bu beyitlerden sonra salat u selam faslı ile kitaba son verilmiştir.

Sonuç

Makâme, hayalî bir kahramanın başından geçen olayların hayalî bir anlatıcı tarafından anlatıldığı kısa hikâyeler serisinden meydana gelen edebî bir tür olup bu konuda yazılan eserlerin ortak adıdır. Bu tür için daha çok sözcüğün çoğul hâli olan makâmât ifadesi kullanılır. Genellikle bir olay etrafında şekillenen makâmelerde amaç; dilin inceliklerini göstermek, müellifin dil, edebiyat ve belagat başta olmak üzere diğer ilimlerdeki bilgi, beceri ve maharetini yansıtmak şeklinde farklı veya birkaç anlama gelecek kelimeler kullanmak; nahiv bilmeceleri, edebî sanat ve nükteler ile Arapça deyim ve atasözlerinden örnekler verilerek okuyucuların ilgisini çekecek hikâyelerle hoşça vakit geçirmelerini sağlamaktır.

Arap edebiyatında makâme türünde kaleme alınan ilk eser, Bedüzzaman el-Hemedânî’nin *Makâmât* adlı eseridir. Hemedânî’den sonra gelen el-Harîrî, Hemedânî’nin yolunu takip ederek ve onun açtığı çığı daha da geliştirerek *el-Makâmât* adlı eserini yazmıştır. Bu iki eser yüzyıllarca beğenilerek okunmuş, zaman içerisinde Arap belagati ve üslup ustalığının sembolü hâline gelmiş ve birçok müellif tarafından taklit edilmiştir.

Makâme türü eserlerin telifi, XIX ve XX. yüzyıllarda da devam etmiş fakat zaman içerisinde gelenekselleşen tarzın dışında da makâmât örnekleri yazılmıştır. Makâme türünün bir örneğini de Halil Hulki Efendi ile kardeşi Cemil Efendi birlikte yazmışlardır. Halil Hulki Efendi ve Cemil Efendi, Hazreti Hüseyin’in (ra) soyundan gelip o dönemde yaşamış olan -özellikle Siirt mutasarrıfı Musa Kâzım Paşa hakkında- devletin önemli mevkilerinde görev yapan zatlara takdim edilmek üzere edebî sanatlardaki maharetlerini ve ustalıklarını ortaya koymak amacıyla makâme türünde *Makâmetü’l-Ehaveyn fi Menâkıbı’s-Sâdâti Evlâdi Seyyidinâ el-Hüseyin* adlı eseri kaleme almışlardır. Eserin Arapça mensur olan bölümlerinde Arap dilinin incelikleri, anlatım gücü, edebî sanatları ve kelime oyunları secili bir üslupla gözler önüne serilmiştir. Özellikle önemli bir birikim ve kabiliyet gerektiren görsel şiir türünde de iki kardeş, Arapça olarak ayrı ayrı birer şiir yazmışlardır. Şairler bu metinler ile de şiirdeki maharet ve yetkinliklerini ortaya koymuşlardır. Eserde Arapça 2 görsel şiirin yanı sıra Arapça olarak kaleme alınmış 4 şiir daha bulunmaktadır. Görsel şiirlerden biri müşeccer, diğeri ise Şahin Giray tarzında

yazılmış olup şiirlerin ikisi de Musa Kâzım Paşa'ya teşekkür mahiyetinde yazılan methiyelerdir. Görsel şiirlerin dışındaki Arapça şiirlerin ikisi methiye, biri kudûmiye biri de tevessül türündedir. Her iki şair de gerek Türkçe gerekse Arapça şiirlerinde aruz vezni oldukça başarılı bir biçimde kullanmışlardır.

Eser, benzerlerinden farklı olarak Türkçe şiirler de ihtiva etmektedir. Eserin Türkçe bölümlerinin tamamı manzumdur. Türkçe şiirlerin biri kıt'a, biri murabba, ikisi de kaside nazım şekli ile kaleme alınmış olup bu şiirlerde şairler klasik Türk edebiyatının yaygın mazmunlarını başarılı bir şekilde kullanmışlardır. Türkçe şiirlerin tamamının türü methiyedir. Bu özellikleriyle eser hem Arap hem de Türk edebiyatı açısından incelenebilecek bir eser olup makâme türündeki nadir eserlerden biridir. Eserin tamamı incelendiğinde Halil Hulki Efendi ve ailesi hakkında önemli bilgiler taşıması, döneminin sosyal, siyasi ve fikrî atmosferi hakkında çeşitli bilgiler vermesi bakımından büyük bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Akay, S. (2020). *Belgelerle Siirt'in manevi dinamikleri, âlimleri ve eserleri*, Siirt: Birlik Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Akay, S. (2019). *Edebî zevk-Siirtli Halil Hulki Efendi ve Muktetafu'l-ezhar fi-Nazmi İzhârî'l-esrar adlı eseri*. Siirt Birlik Gazetecilik ve Matbaacılık: Siirt.
- Akay, S. (2019). Halil Hulki Efendi ve Muktetafu'l-Ezhâr Fî Nazm-i İzhârî'l-Esrâr İsimli Eseri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 / 14 (Aralık), 338-351.
- Arntürk, A. ve F. (2003). *Siirt'le ilgili anekdotlar*. Siirt.
- Arpacık, M. T. (2004). *Tarihsel arşiv araştırması*. Ankara.
- Arslan, M. U. (2019). Klasik Türk edebiyatında Şahin Giray üslubu, *Edebî Eleştiri Dergisi*, c. 3/1, s. 1-14.
- Atalay, Ö. (1946). *Siirt Tarihi*. İstanbul: Çeltüt Matbaası.
- Aydın, C. (1312). *Şerhü kavâidi'l-i'râb*. Ankara: İbrahim Efendi Matbaası.
- Aydın, H. H. (1310). *Siraci fi-nazm-i İsâgûcî*, İstanbul: İbrahim Efendi Matbaası.
- Aydın, H. H. (1311). *Muzîletu'l-Ğavâmid fi Fenni'l-Ferâid*, İstanbul.
- Aydın, H. H. (1319). *Makâmetü'l-Ehaveyn*, Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Kitaplığı, nr 1148, vr. 1a-20b.
- Ayyıldız, E. (2003). "Makâme". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: C. 27, s. 417-419.
- Bardakoğlu, A. (1995). "Ferâiz", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: C. 17, s. 362.
- Batur, H.; Yıldız, E. (2019). Şeyhülislam Muhammed ve Sâmih'in kudûmiyeleri üzerine mukayeseli bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 259-288. DOI: 10.29000/rumelide.541019.
- Bayhan, T. *Mücadele Gazetesi*. Siirt: 20.07.2009 sayısı.
- Bayhan, T. *Özel Arşiv Araştırması* tarih ve baskı yeri yok.
- Çelik, A. (2019). *Tanzimattan cumhuriyete Siirt*. Siirt: Emin Matbaacılık.
- Çil Yücel, (2005). *Erzurum kongresine katılan delegelerin biyografileri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Demirayak, K. (2015). Osmanlı dönemi Arap edebiyatında tevessül şefaât dileme ve yakarış şiirleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol. 1, no. 1, pp. 49-76, 2015.
- Devellioğlu, F. (2004). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın Yayınları.
- Durmuş, İ. (2006). "Müşeccer". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: C 32, 158-160.

- Durmuş, İ. (2006). "Müşterek". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: C 32, 171-172.
- Er, R. (1994). *Bediü'z-zamân el-Hemedâni ve makâmeleri* İstanbul: MEB Yayınları.
- Hüseyn, F. Y. (2012). *Cemâliyetü'l-Kasîdeti'l-Hendesiyeye beyne'l-Vâkii ve't-Tumûh*, *Mecelletu Külliyyeti'l-Ulûmi'l-İslamiyye*, C. 7, s. 12, 1-58.
- Kılıç, H. (1997). "Harîr". *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: C. XVI, s. 417-419.
- Kılıççioğlu, C. (1992). *Her yönüyle Siirt*. Ankara.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler (Metodolojik Bir Yaklaşım)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, M. ve Mertoğlu, M. S. (2013). "Zemahşeri". *TDV İslâm Ansiklopedisi* İstanbul: C. 44, s. 235-238.
- Sami, Şemseddin (2009). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Saraç, M. A. Y. (2001). *Klasik edebiyat bilgisi belâgat*. İstanbul: Bilimevi Basın Yayın.
- Şenödeyici, Ö. (2012). *Osmanlı'nın görsel şiirleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Yavuz, Y. Ş. (2012) "Tevesşül", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: C. 42, s. 6-8.
- Yüksel, E. (1992). "Birgivi", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: C. 6, s. 191-194.

Metin

-1-

El-ebiyâtü't-Türki

fâ' ilâtün / fâ' ilâtün / fâ' ilün

- | | |
|---|--|
| 1 | Esdî bād-ı 'anberîn-i gül-nişâr
Bād-ı 'adl ü faẓl ü iḳdām u fiḫâr |
| 2 | Rûḫuna reyḫânına ezhârına
Ġıḫta-verdir revnaḳ-ı faşl-ı bahâr |
| 3 | Oldu ya' nî bizlere sūr u sūrūr
Maḳdem-i devletlerinde bî-şumâr |
| 4 | Hazret-i Mūsâ-yı vâlâ-câhımız
Ma' delet-kâr ü mekârim-edşâr |
| 5 | Mülhem ü rûşen-zamîr ü muḳtedir
'İlm ü 'irfân-güster ü 'âlî-tebâr |
| 6 | Bülbül-i vâsi-cebîn-menkabet
Ma' den-i cüd ü vezîr-i pür-vaḫâr |
| 7 | Cümle erbâb-ı kemalât ü hüner
Bezm-i 'âlîsinde eyler iftiḫâr |

- 8 Bizleriz elţâf-ı Hâkık'ın mazharı
Bahtıyârız bahtıyârız bahtıyâr
- 9 **Hulkıyâ** taşdı' edüp verme meel
Sen de de herkes gibi leyl ü nehâr
- 10 Cümle eşbâliyle **Müsâ Kâzım**'ı
Eyleye Hâk kâmurân u nâmdâr

-2-

Türki

meñ'îlün / meñ'îlün / meñ'îlün / meñ'îlün

- 1 Meh-i revnağ-fezâ-yı 'âlemiñ zîbinde 'unvânı
Ğarîk-i baħr-ı envâr eyledi âfâk ü ekvânı
- 2 Semâda şerm-sârîden kevâkib oldu hep nâ-bûd
Bu çerħiñ kaldı kendinden 'ibâret gird ü devrânı
- 3 Yeriñ de qalmadı bir cânibinde zerre-i zûlmet
Yapıldı maţla'ında câ-be-câ raħş-ı firāvânı
- 4 Gül-i ħamrâ-yı şad-berk-i bahâr-ı 'adl ü tedbîri
Ğarîñ-i kâf-ı kânûn-ı hidâyet-baħş-ı furkânî
- 5 O bih şekli görüp taşvîrine qalkışsa elbette
Olurdu vâlih ü şeydâ bugün Behzâd ile Mânî
- 6 Ğudâ'nın raħmet ü birr-i luţf-ı maħşûşu olup el-ħağ
Füyûzâtı 'umûma iñdirir bâran-ı nisânı
- 7 'Aceb mi âleme gelse vücûduyla ħayât-ı nev
Bu 'irfân-perver ü zıll-ı zâlîl-i zât-ı Sübhânî
- 8 Şeh-i Fârûk-tab' u ğıbta-baħş-ı dâverândır bu
Şeref-ârâ-yı baħt ü taħt-ı mülk-i âl-i 'Osmânî
- 9 Budur zât-ı merâħim-pîşe vü sermâye-i devlet
Budur kâ'im-mağâm-ı Aħmed-i Muħtar-ı 'Adnânî

- 10 Koyardı şimdi ol Nüşîrevân-ı ‘âdil olsaydı
Dehânında bu ‘aşrın ‘adle engüşt-i hayrânı
- 11 Şükûh u şevketiyle etdi dünyâyı bütün teşhîr
Meger dest-i hümâyûnundadır mühr-i Süleymânî
- 12 Becâdır ‘aşrımız olsa mübâhî cümle a‘şâra
Teraqqî buldu ‘ahdinde cihânîñ çünki ‘umrânı
- 13 Cihânın ser-te-ser mestür iken büy-ı kemâlâtı
Zamânında açıldı nâfe-i müşgîn-i ‘irfânı
- 14 Âniñ ‘çündür güher-püş hüner-i bî-ğad olup hattâ
Uyandı h̃âb-ı ğafletten nice mefrûr-ı nâdânı
- 15 Ricâli de bu devlet her biri necm-i ‘adâletdir
Şadâkat-güster ü fermânber-i şân-i cihân-bânî
- 16 Bunuñ kâfî degil mi olsa devletlu sa‘âdetlu
Efendim Hâzret-i Kâzım bi-ğakq-ı ‘ayn-ı burhânî
- 17 Si‘ird’iñ mağdem-i ferruğlarıyla tehniye eyler
Ferahtan birbirine hep re‘âyâ vü Müselmânı
- 18 Budur kim kehf-i erbâb-ı mağâşid haq ile kâ’im
Eder hem-vâre icrâ hükümünü bâ-emr-i Yezdânî
- 19 Şadef pîrâye-i ‘adl-ı hükümettir Te‘âlâllah
Cevâd u mâcid u ‘âlî-nejâd ü Âsaf-ı şânî
- 20 Tedâbirinde efkârında eṭvârında bî-hemtâ
Hemîşe ğıbṭa eylerse sezâ emşâl ü aqrânı
- 21 Temâşâ eylesin gelsin de ögrensin bu aḥkâmı
Bu ‘âlî milketiñ her yerdeki eṣrâf u a‘yânı
- 22 “**Cemîlâ**” geldi hengâm-ı du‘â kâfî bu tasdi‘iñ
Bu medḥi edemez îfâ ne Firdevsî ne Hâkânî
- 23 Cihân ṭurduqça manşür u mu‘ammer eylesin Rabbim

Şehinşâh-ı mu‘azzam hazret-i Abdülhamîd Hânı

24 Ricâli de efendim **Kâzım**’iyle olalar mes‘üd
Kemâl-i ‘âfiyetle dâ’imâ bâ‘izz ü şādānî

4 Kânün-ı evvel 1318

(17 Aralık 1902)

-3-

[Kıt‘a]

fâ‘ilâtün / fâ‘ilâtün / fâ‘ilâtün / fâ‘ilün

1 Levha-i zerrîn-i tavşîfînde ey ‘âlî-tebâr
Kilk-i la‘l-efşânımı hem-vâre taḥrîk eylerim

2 Ka‘be-i âmâl-i ‘âlî-l-‘âlîni taḥdîs ile
Sâl-i ferrüh-fâliñi tes‘îd ü tebrîk eylerim”

-4-

Hazâ

[Murabba]

fâ‘ilâtün / fâ‘ilâtün

1 Esti yine bād-ı şabâ
Verdi yine şevk ü ṭarab
Büy-ı ‘abîr-i dil-keşi
Âlemleri mest etti hep

2 Yerler yeşillendi zihî
Gülşen kesildi her rehi
Bülbül şafâ eyler gehî
Gâhi eder şükrân-ı Rab

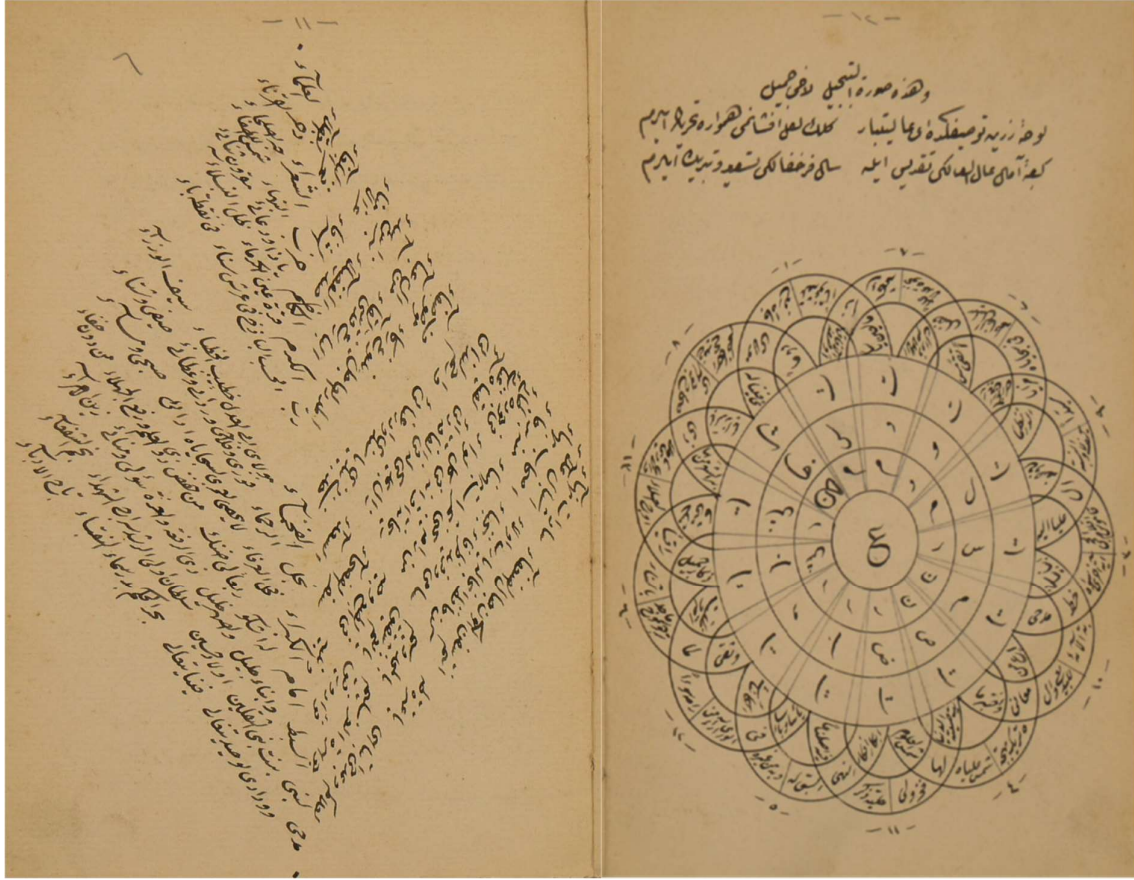
3 Parladı meyler şîşede
Dil kalmadı endîşede
Anıñ için her küşede
Muṭrib çalar ney rüz u şeb

4 Fâş eyleme mestür ṭut
Esrâr-ı bâde dūr ṭut
Levm etse de ma‘zür ṭut

- Ol rûze-dârân-ı Receb
- 5 Meyle bulur şanma ğidā
İster ğanī ister gedā
‘Āşıklarından mā‘ adā
Ey zāt-ı dil-bend-ī zeheb
- 6 Ta‘ n eyleyene bakma geç
Ol âteşe dil yakma hîç
Câhil kişiye deme iç
Yoğ anda çünki zevk-i leb
- 7 Ālüfteyiz üftâdeyiz
Ser-geşteyiz dil-dâdeyiz
Her lütfuña âmâdeyiz
Ey sâğar-ı bint-i ‘ineb
- 8 Döndü yine hengâm-ı gül
Şun sâkiyâ aqđâh-ı mül
Bulsun yine neş’e gōñül
Tâ medh edem şem‘-i edeb
- 9 Şem‘-i dil-ârām-ı ümem
Ferhunde-dem ferruh-ğadem
Vâlâ-himem ‘ālî-şiyem
Memdüh-ı A‘ cām u ‘Arab
- 10 Yektâ-yı ‘ilm u ma‘ rifet
Deryâ-yı cüd u ‘âıfifet
Mevlâ-yı vâsi‘ -üsküffet
Dihim-i erbâb-ı ereb
- 11 Ufq-ı kemâlîñ ahteri
Ehl-i ‘ulümüñ serveri
Bâb-ı ma‘ ârif mefharı
Şükrî Bey bâlâ-rüteb
- 12 Luţfiyla ‘âlem oldu toğ
Medhi bu türlü görme çoğ
‘Ālî-neseb hiç böyle yoğ

Yok böyle hiç 'âlî-neseb

Tıpkıbasım örnekleri:



33. 16. Yüzyıl şairlerinden Zaîfi'nin Münşeât'ı**Mehmet Akif YALÇINKAYA¹****APA:** Yalçinkaya, M. A. (2022). 16. Yüzyıl şairlerinden Zaîfi'nin Münşeât'ı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 519-567. DOI: 10.29000/rumelide.1164870.**Öz**

Asıl adı Pîr Muhammed b. Evrenos b. Nûreddin olan Zaîfi, Kanuni Sultan Süleyman dönemi şairlerindedir. Küçük yaşlarda babasının yanında başladığı tahsilini önce Üsküp'te ardından İstanbul'da Sahn-ı Semân medreselerinde sürdürmüştür. Yedi yıl süren mülazımlık devresinden sonra müderrisliğe terfi etmiş, zaman zaman aziller yaşamakla birlikte emekli olana kadar muhtelif medreselerde bu vazifesine devam etmiştir. Kaleme aldığı irili ufaklı on üç eserden birisi de şairin münşeâtıdır. Münşeât-ı Mevlânâ Zaîfi başlığını taşıyan bu eser müellife ait toplam 25 mektuptan oluşmaktadır. Bu mektuplardan 6 tanesi daha önce farklı çalışmalara konu olduğundan bu çalışmada bugüne kadar çalışılmamış 19 mektup ele alınmıştır. Bu mektupların çoğu arz-ı hâl mahiyetinde olup devlet büyüklerine yazılmıştır. Bunun yanı sıra eş dost ve arkadaşlara muhtelif maksatlara binaen yazılmış mektuplar da mevcuttur. Münşeât'ta birkaç mektup hariç bütün mektupların dili Türkçe'dir. Eserde yer yer sade, günlük konuşma dilinde ifadelerle rastlanmakla birlikte sanath nesir olarak tanımladığımız Arapça ve Farsça kelime ve tamlamaların sıklıkla kullanıldığı, secili ifadelerin geniş oranda yer aldığı ağır bir dil hâkimdir. Metin içinde ayet, hadis, darb-ı mesel, hikaye vb. unsurların yanı sıra bir kısmı bizzat müellifin kendisine ait, bir kısmı ise Arap ve Fars edebiyatlarından muhtelif şairlere ait muhtelif nazım şekillerinde şiirler konunun akışına uygun olarak yer almıştır. Bu çalışmada önce Zaîfi'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgiler verilmiştir. Ardından mektuplar dil, üslup ve muhteva yönünden incelendikten sonra eserin çeviriyazılı metni sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, 16. yüzyıl, Zaîfi, münşeât, mektup**Münşeât of Zaîfi, one of the 16th century poets****Abstract**

The actual name of Zaîfi is Pîr Muhammed b. Evrenos b. Nûreddin; he was one of the poets who lived in the era of Sultan Suleiman the Magnificent. He started his training at very early ages; he firstly took education in Üsküp and then continued his training in Sahn-ı Seman Madrasah in İstanbul. After being a lieutenant for seven years, he was promoted to mudarris (professor). Although he was revoked a few times, he continued serving as a mudarris in different madrasahs until he resigned. He wrote thirteen works throughout his life and one of them is his Münşeât. The work of the writer titled Münşeât-ı Mevlânâ Zaîfi is made of a total of 25 letters written by Zaîfi. As 6 of these letters were previously analyzed in different works, the remaining 19 letters, which weren't researched before, are analyzed in the scope of this study. The general purpose of most of these letters is to generally present the situation to the statesmen. Besides these, there are letters addressed to relatives and friends. The language of letters in Münşeât is Turkish except for a few ones. There are some daily expressions in the letters and some parts of the work are written in plain language. However, it can be said that the overall language used in the letters is heavy; there are numerous Arabic and Persian words and

¹ Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ABD (Tekirdağ, Türkiye), mayalcinkaya@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7487-5390. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164870]

prepositional phrases in letters, which is called artistic prose. There are verses from Qur'an, hadiths, darb-ı mesel, stories, etc. in the work. Additionally, different kinds of verses are placed in the work in line with the flow of the topic. Information about the life and works of Zaîfî is presented in this study. The letters are analyzed in terms of content, language, and manner in this study, and finally, the text of the work is presented to the readers.

Keywords: Classical Turkish Literature, 16th century, Zaîfî, munsheat, letter

1. Hayatı

Asıl adı Pîr Muhammed b. Evrenos b. Nûreddin'dir. Eserlerinde Zaîfî mahlasının kullanmıştır. Hicri 900 (miladi 1494-95) senesinde Üsküp yakınlarında bulunan Karatova (Kratova) kasabasında dünyaya geldi. Henüz beş yaşındayken babasının nezaretinde ilim tahsiline başladı. Üsküp'te Kadı Burhaneddin isimli bir hocadan dersler aldı. Edirne ve Bursa üzerinden İstanbul'a vardığıktan sonra Sahn-ı Semân medreselerinde öğrenimine devam etti. Burada Zenbilli Ali Cemalî Efendi'ye mülâzım oldu. Tahsilini tamamladıktan sonra bir süre Seyyid Abdüsselam Çelebi'nin oğluna özel ders vermekle maişetini temin etti. Bütün akranları müderris olarak göreve başlarken kendisine destek olacak birini bulamayan şair, yedi yıl süren ilk mülâzımlık devresinden sonra nihayet Yenice Vardar'a müderris olarak atandı. Fakat buradaki vazifesinden pek memnun kalmadı. Yenice Vardar'da iki yıl çalıştıktan sonra Sofu Mehmed Paşa'nın daveti üzerine İstanbul'a geçti. Bu esnada Kanuni Sultan Süleyman Bağdat üzerine bir sefer düzenlemişti. Zaîfî de Mehmed Paşa ile birlikte bu sefere iştirak etmek üzere yola çıktı. Fakat Sivas'ta bir süre beklemek zorunda kaldı. Bu sırada Kanuni'nin Bağdat'ı ele geçirdiği haberini aldı. Yine Sofu Mehmed Paşa'nın davetiyle Diyarbakır'a geçti. Sofu Mehmed Paşa, Anadolu Kazaskerinden Zaîfî'ye bir müderrislik verilmesini talep etti. Kazasker ise seferi bahane ederek bu talebi yerine getirmedi. Bu arada Zaîfî, Sofu Mehmed Paşa ile Tebriz'e vardı ve burada Kanuni Sultan Süleyman ile tanışma fırsatını elde etti. Fakat Kanuni'den beklediği alakayı göremedi. Tebriz'den sonra tekrar Diyarbakır'a döndü ve Sofu Mehmed Paşa'nın vasıtasıyla Diyarbakır'daki Ziyâiyye Medresesi'nde müderrislik vazifesine tayin oldu. Kısa bir süre sonra P Sofu Mehmed Paşa, Rumeli Beylerbeyi olunca onunla birlikte Zaîfî de İstanbul'a geri döndü. İstanbul'da arkadaşı Molla Sinan'la birlikte kumaş ticareti işine girdi. Babasından kalan bütün mirası bu ticarete yatırdı. Deposunun soyulması üzerine bütün birikimini yitiren Zaîfî bu durumu Sofu Mehmed Paşa'ya anlatmaktan çekindi. Cebinde kalan cüzî miktarda bir harçlıkla Kanuni'nin Körfüz seferine iştirak etti. Parası bitmek üzereyken Rumeli Kazaskeri'nin yardımıyla Plevne Mihaloğlu Medresesi'ne müderris oldu. Sabru'l-Mesâib ve Mihaloğlu Ali Bey Vakfîyesi'nin Türkçe tercümesini burada kaleme aldı. Bu esnada Rumeli ve Anadolu Kazaskerlerinin azledildiği haberini aldı. Sofu Mehmed Paşa'nın vezirlik makamına getirilmesinin ardından paşanın aracılığıyla Yenice Vardar'daki Ahmed Beg Medresesi'ne tayin oldu. Burada bir yıl süren vazifesinin ardından Mehmed Paşa'nın davetiyle tekrar İstanbul'a geldi ve burada bir yıl kazasker mülâzımlığı yaptı. Bu yılın sonunda Kanuni ile birlikte Edirne'ye geçen Zaîfî, padişahın teklifi üzerine Hacı Hasanzâde Medresesi'nde müderrisliğe tayin oldu. Zaîfî iki yıl vazife yaptıktan sonra azledildi. Mehmed Paşa'nın daveti üzerine İstanbul'a geldi. Hâmisine durumunu arz ederek kendisinin 50 akçelik bir medreseye atanması hususunda yardım talebinde bulundu. İki sene devam eden bu azil sürecinin ardından üçüncü sene Davut Paşa Medresesi'ne müderris oldu. Üç yıl vazife yaptıktan sonra tekrar azledildi. Yedi ay işsiz kaldıktan sonra son olarak İznik Orhan Gazi Medresesi'ne atanan Zaîfî buradan emekli oldu. 9 Rebülevvel 964 (10 Ocak 1557) tarihinde ahirete irtihal eyledi. (Akarsu, 1989: XXI-XXVI; Uyar Akalın, 2001: 38-46; Koçin, 2005: 39-55; Coşkun, 2013: 103-104; Büyükkaracı Yılmaz 2013; Yalçınkaya, 2019: 105).

2. Eserleri

Dîvân-ı Zaîfî, Bâg-ı Behişt, Gülşen-i Sî-murg, Kitâb-ı Ser-Güzeşt-i Zaîfî, Kitâb-ı Nigâristân ve Hadîka-i Sebzistân, Başlıksız Bir Mesnevi, Bostân-ı Nasâyih, Der-Beyân-ı Kıssa-i Işkî vü Maşûk, Fâl-ı Murgân, Kitâb-ı Gülşen-i Mülûk, Kitâb-ı Sabru'l-Mesâyib, Risâle-i Cevâhir-Nâme, Risâle-i İmtihâniyye, Risâle-i Vücûdiyye, Süret-i Vakfiye-i İbn-i Mihal Ali Bey ve Münşeât (Akarsu, 1989: XXIV-XXXIX; Uyar Akalın, 2001: 47-61; Koçin, 2005: 56-70).

3. Münşeât'ın Nüshaları

3.1. Topkapı Sarayı Müzesi Nüshası

Zaîfî Münşeâtı'nın iki nüshasına² ulaştık. Bunlardan ilki müellif hattı olup Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde Revan Köşkü, nr. 822'de kayıtlı Zaîfî Külliyyatı'nın (Büyükkarcı Yılmaz 2013) 184b-194b varakları arasında yer alır. Metin harekelidir. Başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Metin içinde geçen ayet, hadis, darb-ı mesel ve kelimeler gibi bazı Arapça ifadelerin üzerine kırmızı mürekkeple çizgi çekilmiştir. Eserin hâtimesinde bizzat müellif tarafından Hicri 962 senesinin Rebîü'l-evvel ayının 17. gününde (9 Şubat 1555) tamamlandığı belirtilmektedir. Zaîfî'nin Münşeâtı'nda toplam 25 mektup yer alır. Şairin Vezir-i Azam Rüstem Paşa'ya gönderdiği 22 no'lu mektup³ ile eşine gönderdiği 15, 16, 17, 18 ve 19 no'lu mektuplar⁴ daha önce başka çalışmalara konu olduğundan, bu makalede bu 6 mektubun haricindeki 19 mektup ele alınmıştır. Başsağlığı münasebetiyle gönderilen 1. mektup Farsça, Beşiktaşlı Yahya Efendi'ye gönderilen ikinci mektup Arapçadır. Bu iki mektuba ilaveten 10. mektubun bir kısmı Farsçadır. Bunların dışındaki mektupların dili Türkçedir. Münşeât'ta yer alan mektupların başlıkları ve sırası aşağıdaki gibidir:

1. Be-ķâđî-i Edrene ki Maĥdûm-zâde-i Merĥûm Pîrî Paşa Muĥammed Ćelebîst der-Vefât-ı Pedereş 'İyâdet-nâme bâ-Târîĥahâ Ārâste Mevlânâ Zâ'îfî Firistâd
2. Mine'l-'Abdi'z-Zâ'îfî'n-Naĥîf ve Hüve 'Abdu Men Yuĥyi'l-'izâme ve Hiye Remîm ilâ-Cenâbi'l-Ĥazreti'l-Mevlâ eş-Şerîf Mevlânâ Yaĥyâ Efendi el-Muĥsinü'l-Kerîm
3. Yeñiçeri Ağasına İrsâl İtdügi Mektûbuñ Şüretidür
4. Cenâb-ı 'İzzet-me'âb Sa'âdet-nişâb Ĥazret-i Sulţânüm Kâm-yâb
5. Ez-Münşe'ât-ı Mevlânâ Zâ'îfî ki be-Muĥammed Paşa ez-İzniķ be-Baĥdâd Firistâd
6. Sulţânüm Kâm-yâb
7. Sulţânüm Kâm-bîn ü Kâm-yâb
8. Sulţânüm Kâm-bîn ü Kâm-yâb
9. Sulţânüm Ĥazretleri Kâm-yâb be-Bursa Rûşeni-zâde-râ Firistâd
10. Sulţânüm Ĥazretleri Kâm-yâb
11. Ĥazret-i Sulţânüm

² Külliyyat'ın müellif nüshasından istinsah edilmiş bir diğer nüshası Vakıf Hat Sanatları Müzesi No. 840 numarada kayıtlıdır (Büyükkarcı Yılmaz, 2013). Adı geçen müzede devam etmekte olan restorasyon çalışmaları nedeniyle bu nüshayı edinemedik.

³ Gökyay, 1974: 39-41.

⁴ Çakır, 2008: 115-131.

12. Hâzret-i Sultânüm Kâm-yâb
13. Vezîr-i A'zam Ahmed Paşa Hâzret-i Sultânüm Lâ-zâle Mu'azzaman Hâzretlerine İrsâl Olındı
14. Sa'âdetlü Sultânüm Kâm-yâb
15. Tebrîz'den Rûm'a İrsâl Olan Nâme Şüretidür Hêlâlüm Hâzret-i Sultân el-Mu'azzama
16. Hêlâlüm Hâzret-i Sultân el-Mufahhama
17. Diyârbekir'den Rûm'a İrsâl Olan Mektûb Şüretidür Hêlâlüm Yedîmu'llâhu 'İşmetehâ
18. Diyâr-ı 'Acem'den Rûm'a İrsâl Olan Nâme Şüretidür Hêlâlüm Hâzret-i Sultân el-Mu'azzama
19. Hêlâlüm Yedîmu'llâhu 'İşmetehâ
20. 'Abdî Halîfe el-Mükerrrem
21. Sultân Muhammed[ın] Sâ'atçisi Seyyid Necmeddîn'e İrsâl Olan Mektûb Şüretidür Koştanîniyye'de
22. Dâmâd-ı Pâdişâh-ı 'Âlem Vezîr-i A'zam Rüstem Paşa-yı Mufahham Diyâr-ı 'Acem Seferine Teveccühinde Zâ'îfî'nün Virdügi Tazarru' -nâme Şüretidür
23. Vezîr-i Sâliş Olan İbrâhîm Paşa Hâzretlerine' Arz-ı Hâl ve Du'â-nâme-i Mevlânâ Zâ'îfî Çelebidür
24. Hâcî ve Gâzî Bosna Begi Muhammed Paşa'ya Gönderilen Mektûb Şüretidür
25. Vezîr-i A'zam Dâmâd-ı Pâdişâh Rüstem Paşa'ya Def'a-i Şâniyede' Arz-ı Hâl ve Tazarru' -nâme Şüretidür

Nüsha adı makale içinde "TS" şeklinde kısaltılarak verilmiştir.

3.2. Paris Bibliyotek Nüshası

Külliyat'ın müellif nüshasından istinsah edilmiş ikinci nüshası Paris Bibliyotek Nasyonel Suppl. Turc 572 (R66071)'de mevcut olup (Büyükkarcı Yılmaz 2013) Münşeât 320a-329b varakları arasında yer almaktadır. Eserin fihristinde bu bölüm "Münşeât-ı Mütenevvia" şeklinde isimlendirilmiştir. Metin harekelidir. Metinde bir takım imla ve hareke hataları görülmektedir. Bununla birlikte nadiren de olsa metnin bazı kısımlarında müstensih tarafından bazı ilave ve tashihler yapılmıştır. Eserin hâtimesinde "fi 7 Rebîü'l-evvel sene 964" (8 Ocak 1557) tarihi yer almaktadır. Mektupların sıralanışı şu şekildedir: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. Görüldüğü üzere müstensih nüshasında sadece 11 ile 12. mektubun yeri değişmiş olup diğer mektuplar müellif nüshasındaki tertibe uygun olarak sıralanmıştır. Nüsha adı makale içinde "BN" şeklinde kısaltılarak verilmiştir.

4. Mektupların muhtevası

1. Mektup

Zaîfî, Farsça kaleme aldığı bu mektubu Pîrî Mehmed Paşa'nın⁵ vefatı üzerine oğlu Edirne Kadısı Muhyiddin Mehmed Râşid Efendi'ye başsağlığı dilemek maksadıyla göndermiştir. Zaîfî Divanı'ndaki

⁵ Pîrî Mehmed Paşa. 16. yüzyıl Osmanlı veziriazamlarından Pîrî Mehmed Paşa 867 (1463) senesinde Konya'da doğdu. Babası Şeyh Cemâl-i Halvetî'nin Halvetiyye şeyhi olarak bulunduğu Amasya'da başladığı medrese tahsilini İstanbul'da tamamladı. Amasya'da bir süre kâtiplik vazifesini ifa etti (896/1491). II. Bayezid'in tahta çıkmasıyla İstanbul Fatih İmaretî mütevelliliği ile görevlendirildi. II. Bayezid'in son yıllarında kadılıktan hazine defterdarlığına atandı. Yavuz Sultan

“Fi’t-Tevârîh” bölümünde kayıtlı manzumelerden anlaşıldığı üzere Pîrî Mehmed Paşa şairin destek gördüğü devlet adamlarından birisidir (Akarsu 1993: 16). Mektupta yürek yakan haber nedeniyle duyulan derin üzüntü dile getirilmiş, bu derdin yegâne çaresinin sabır olduğu ve sabredenleri büyük mükafâtlar beklediği ifade edilmiştir. Zaîfî, 939 (1532) yılına işaret eden dört mısra ile Pîri Paşa’nın vefatına tarih düşürdükten sonra merhum paşaya ve oğluna hayır duada bulunarak mektubunu noktalamıştır.

2. Mektup

Şefkat-nâme⁶ türünde bir mektup olup günümüzdeki referans mektuplarına karşılık gelmektedir. Zaîfî, Davut Paşa Medresesi’nde müderris iken Mevlana Yahya Efendi’ye⁷ göndermiştir. Mektubun dili Arapçadır. Mektupta Mevlânâ Bâli isminde bir talebenin *Muhtasarât*’ı tamamlayıp altı sene beş ay müddetinde de *Mutavvelât*’ı okumakta olduğunu, Kerdevî’nin halifesi Mevlânâ Abdülkerim ile Edirne’de kadı Sinan Çelebi’nin talebelerinden ve aynı zamanda Kerdevî’nin de halifesi olan Mevlânâ Davud isimli şahısların Mevlânâ Bâli’nin bu tahsil sürecine şahitlik ettiklerini ifade ettikten sonra mezkûr talebeyle ilgili nihaî kararın Sultan Süleyman Han’a ait olduğunu belirtir. Mektubun sonunda hicri 952 senesinin Zilkade ayının onuncu gecesinde (13 Ocak 1546) yazıldığı ifade edilmiştir.

3. Mektup

Akranlarından kimi müderris kimi kadı olarak atanırken kendisine destek olacak bir hâmi bulamayan ve bu hususta kimseye de minnet etmeyen Zaîfî, yedi yıl mülâzımlıkta kaldıktan sonra Vardar Yenicesi’nde Musa Bey Medresesi’nde müderris olarak vazifelendirilmiştir. Bununla birlikte Kanuni Sultan Süleyman’a hitâben yazmış olduğu “ilet” redifli gazelinden buradaki vazifesinden pek hoşnut

Selim’in tahta oturmasıyla başdefterdâr oldu. Rumeli defterdarı olarak Çaldıran seferine katıldı. Çaldıran’da Safevî ordusu ile karşı karşıya kalındığı esnada gerçekleştirilen müşâverede hemen savaşa girilmesi yönündeki fikirleri kabul gördü ve bu fikirle padişahın dikkatini çekti. Şah İsmail’in savaşı meydanından kaçması üzerine ona ait hazine ve malların denetimiyle vazifelendirildi 1514 senesinde Mustafa Paşa’nın azli ile boşalan vezirliğe atandı. Amasya’da meydana gelen yeniçeri ayaklanmasında evi yağmalandı. İstanbul’a döndükten sonra yapılan tahkikat neticesinde bu olayda ihmali olduğu gerekçesiyle vezirlikten azledildi. Çok geçmeden vezirlik tekrar kendisine iade edildi (22 Ağustos 1515). Birkaç ay sonra Diyarbakir bölgesinden gelen menfi haberler nedeniyle veziriazamlıktan azledilip Yedikule’ye hapsedildi. Aynı günün akşamı yeni sadrazamın vasıtasıyla hapisten çıkarıldı ve bir ay sonra İstanbul muhafızlığına getirildi. Yavuz Sultan Selim’in Veziriazam Yunus Paşa’yı idam ettirmesinin ardından veziriazamlığa atanan (25 Ocak 1518) Pîri Mehmed Paşa, padişahın vefatına kadar bu vazifesini sürdürdü. Kanûnî Sultan Süleyman döneminde de yaklaşık üç yıl veziriazamlık görevine devam etti. Padişahla birlikte Rodos Seferi’ne katıldı. Kuşatmanın uzaması neticesinde bu seferde serdar olarak vazife alan Pîri Paşa’nın damadı görevinden alınıp yerine aynı zamanda Pîri Mehmed Paşa’nın rakibi olan Ahmed Paşa (Hain) görevlendirildi. Bu sefer dönüşünde rüşvet almakla itham olundu. Yapılan tahkikat neticesinde suçlu bulunan veziriazam 1523 senesinde görevinden azledildi ve yerine İbrahim Paşa atandı. Pîri Mehmed Paşa’nın aleyhine çıkan bu kararda Ahmed Paşa’nın etkili olduğu görüşü yaygındır. Pîri Mehmed Paşa vefatına kadar (1532) Silivri’deki çiftliğinde yaşamını sürdürdü. Onun ölümünde, padişahın katında tekrar ilgiye mazhar olmasından rahatsızlık duyan İbrahim Paşa’nın etkili olduğu ve Pîri Mehmed Paşa’nın oğlu Edirne kadısı Muhyiddin Mehmed Râşid Efendi’ye babasını zehirlettiği rivayet olunur. Kaynaklarda Pîri Paşa’nın “Remzî” mahlasıyla şiirler yazdığı ve bir divançada bir araya getirdiği belirtilmektedir. Fakat bu eser günümüze intikal etmemiştir (Küçükdağ, 2007, 280-281).

⁶ Şefkat-nâme: “Şeyh, âlim ve kadı gibi makam sahipleri tarafından bir başkası adına devletten görev, iş veya yer istemek amacıyla yazılmış mektuplardır” (Gültekin, 2015: 258-269).

⁷ Mektubun gönderildiği şahıs kanaatimizce Beşiktaşlı Yahya Efendi olmalıdır. Beşiktaşlı Yahya Efendi (ö. 978/1571). 1495 senesinde Trabzon’da doğdu. Babası Şâmi Ömer Efendi, Trabzon’da kadılık yaptığı esnada Şehzade Selim Trabzon sancak beyi idi. Bu dönemde Ömer Efendi ile Şehzade Selim arasında bir dostluk bağı olduğu anlaşılmaktadır. Zira Şehzade Süleyman’ın annesinin sütü yetmeyince Yahya Efendi’nin annesi Afife Hatun şehzadeyi emzirmiş ve böylece Yahya Efendi ile Kanuni Sultan Süleyman sütkardeşi olmuşlardır. Çocukluk ve ilk gençlik yıllarını Trabzon’da geçiren Yahya Efendi’nin tahsilini Trabzon’daki medreselerin birinde tamamladığı tahmin edilmektedir. Yavuz Sultan Selim’in tahta oturmasının ardından Şehzade Süleyman’ın maiyetinde ailesiyle birlikte İstanbul’a geçti. İstanbul’da Zenbilli Ali Efendi’nin yanında tahsilini tamamladı. Hocasının vefatından sonra Canbaz Mustafa Medresesi’ne müderris olarak atandı. Ardından sırasıyla Hacıhasanzâde, Efdâliye, Çoban Mustafa Paşa, Mihrimah Sultan medreselerinde ve Sahn-ı Semân Medresesi’nde müderrislik vazifesini sürdürdü. Göreve atanmasından iki yıl sonra Şehzâde Mustafa’nın öldürülmesi hadisesi sırasında saraydan çıkarılan annesi Mâhidevran Sultan’ın yeniden saraya alınması için Kanuni’ye arıza yazdı. Bu arıza nedeniyle padişahla araları açılan Yahya Efendi, görevinden alınarak emekli edildi. Vazifesinden ayrıldıktan sonra kendi imkânlarıyla Beşiktaş’ta geniş bir arazi satın aldı ve kalan ömrünü burada inşa ettiği dergâhta geçirdi. 4 Mayıs 1571 tarihinde vefat etti (Şahin, 2013: 243-244).

olmadığı hatta İstanbul'daki mülâzımlık günlerine hasret duyduğu anlaşılmaktadır (Akarsu 1989: XXII; Uyar Akalın 2001: 42). Bu mektubu bu vazifesi esnasında kaleme almıştır. Mektubun başlığında yeniçeri ağasına gönderildiği belirtilmekle birlikte herhangi bir isim zikredilmediği için mektubun muhatabı tespit edilememiştir. Mektubun giriş bölümünde muhatap övgü dolu sözlerle methedilmiştir. Ardından mezkûr ağanın kendisini bir mektupla huzuruna davet ettiğini fakat mühim bir mesele sebebiyle hısım akrabayı birkaç günlüğüne ziyaret etmesi icap ettiğinden bu davete icabet edemediğini fakat bu sıla ziyaretinin ardından en kısa zamanda kendilerini ziyaret edeceğini bildirir.

4. Mektup

Mektubun sonundaki “el-müderriş bi-medreseti ‘Alî Beg bin Miḫal fî-ḳaryeti Plevne el-maḫrûsa” ifadesinden bu mektubu Plevne’de Mihaloğlu Ali Bey Medresesi’nde vazife yapmakta iken yazdığı anlaşılmaktadır. Talep-nâme⁸ türünde bir mektuptur. Sofu Mehmed Paşa’nın⁹ Rumeli Beylerbeyliği’ne tayin olunmasıyla Zaîfî de paşayla birlikte İstanbul’a döner. Burada Molla Sinan isimli bir tanıdığının teşvikiyle ticaretle meşgul olmaya karar verir. Arkadaşının tavsiyesine uyarak babasından miras kalan bütün parayı kumaş ticaretine yatırır. Fakat bir Cuma namazı dönüşü depodaki bütün kumaşlarının çalındığını öğrenir fakat bu durumu Sofu Mehmed Paşa’ya söyleyemez. Beş parasız ortada kalır. Rumeli kazaskerinin aracılığıyla nihayet Plevne’deki Mihaloğlu Ali Bey Medresesi’ne tayin olur. Burada Sabru’l-Mesâib ve Mihaloğlu Vakfiyesi’nin tercümesini kaleme alır. Bu esnada Rumeli ve Anadolu kazaskerlerinin görevden alınması bir parça olsun içini rahatlatmıştır. Ardından “sözünü mızrak gibi taşa bile geçiren” Sofu Mehmed Paşa’nın vezirliğe getirilmesiyle talih bir kez daha Zaîfî’nin yüzüne güler (Akarsu 1989: XXIV; Uyar Akalın 2001: 43-44). Şairin biyografisinden ve mektubun sonundaki dua kısmında yer alan “tâ nihâyet-i vizâret...” ifadesinden hareketle bu mektubu, hayatı boyunca pek çok defa desteğini gördüğü hâmisî Sofu Mehmed Paşa’ya gönderdiği kanaatindeyiz. Mektupta Mehmed Paşa ile en son Kumanova’da görüşüp konuştuklarını, bu buluşmadan sonra ayrı düştüklerini anlatır. Paşa’dan ayrıldıktan sonra işlerinin yolunda gitmeyip başına türlü belalar gelmiştir. Balkan dağlarını aşıp Plevne isimli kasabada birkaç danışmada ders vermekle meşgul olmakla birlikte Mihaloğulları’nın memleketinde bu kederli halden kurtulmak mümkün olmamıştır. Buna ilaveten hâmisinden ayrı kalmanın verdiği üzüntü ve ona duyulan hasretin şiddetinden gönül aynası taşlığa dönmüş, gönül şişesi paramparça olmuştur. Bütün mahlukâtı yaratan ve onların isteklerine cevap veren Allah’tan tek dileği bu zayıf ve çaresiz kulunu görüp gözeterek teselli etmesidir. O melek yüzlü paşadan umulan ve talep edilen münasip bir şekilde bu diyardan kurtulmasına vesile olmasıdır. Bunun için Murad Paşa veya Küçükçekmece’de yirmi beşli bir medresede, eğer buna imkân olmazsa Vardar Yenicesi’nde Ahmed Bey Medresesi’nde, Üsküp veyahut adı geçen medreselerin muâdili otuzlu bir medresede kendisine vazife verilmesini talep etmektedir. Nitekim Zaîfî’nin bu isteği karşılık bulmuş, Mehmed Paşa’nın tavassutuyla Vardar Yenicesi’ndeki Ahmed Beg Medresesi’ne 30 akçe yevmiye ile tayin olunmuştur (Akarsu, 1989: XXIV; Uyar Akalın, 2001: 44).

5. Mektup

Başlıktan da anlaşıldığı üzere Zaîfî bu mektubunu İznik’te Orhan Han Medresesi’nde müderriş iken Bağdat’ta görev yapan Sofu Mehmed Paşa’ya göndermiştir. Sofu Mehmed Paşa 952-54 (1545-46, 47-48)

⁸ Talep-nâme: “Bu mektupların en belirgin özelliği, doğrudan doğruya yazan tarafından bir istekte bulunulmasıdır. Çoğunlukla bağış, maaş, kâtiplik veya başka bir görev, tîmâr, görüşmek isteme konularında yazılmaktadır” (Derdiyok, 1999: 737).

⁹ Mehmed Paşa (Sofu/ Hacı): Enderûn’da yetişti. 941’de (1534/35) Rumeli Beylerbeyi, 944’de (1537/38) kubbe veziri ve ikinci vezir makamına atandı. 952 (1545) senesinde Bağdat’a memur, 954’de (1547) Bosna Beylerbeyi ve 958’de (1551) Budin Beylerbeyi olarak atanmış ve orada vefat etmiştir (Mehmed Süreyya, 1996: IV, 1073).

yılları arasında Bağdat'ta görev yapmıştır (Alpay Tekin 1978: 125). Dolayısıyla mektup bu tarihler arasında gönderilmiş olmalıdır. Orhan Han Medresesi Zaîfî'nin son görev yeri olup buradan emekliye ayrılmıştır (Uyar Akalın 2001: 44). Mektup bir mahabbet-nâme/meveddet-nâme¹⁰ örneğidir. Halkı yöneten ve kendisine güzel bir yaşam bahşedilen efendisinden uzak kalanların kulluk vazifelerini yerine getirirken samimi bir şekilde yapmış oldukları duaların kabule en yakın dualar olduğunu belirterek mektubuna başlar. Allah'ın rızasına tâbi olmak suretiyle ebedî saâdete mazhar ve türlü mükafatların kaynağı olan ilim, fazilet ve hikmet sahiplerinin halkın toplantılarının başköşesinde ve ibadetin eda edildiği camilerde farz ve sünnetin ihyâsıyla meşgul olduklarını ifade eder. Zamanın en güzelinde ve vatanların en azizinde samimi dua merasimleriyle meşgul olan bu hâcet sahiplerinin bütün isteklerinin yerine gelmesini, Hakk'ın rahmeti ve O'na olan yakınlıkları vesilesiyle Allah tarafından kendilerine verilen en güzel mükafat ve iki cihan saâdeti olarak gördüklerini söyler. Özellikle yüce nimetlerin şükürünün tam olarak edası "ibadet, kulların üzerine farzdır" mucibince bunu beş vakit namazın kılınması olarak görüp ihlâs sahibi doğru kimselerin iyilik ve lütüflardan istifade etmelerinin en önemli şeylerden biri olduğunu belirtir. Maksadının muhatabına bağlılığını, kendisinin samimi hizmetkârlarından olduğunu beyan etmek olduğunu bildirir. Sözü uzatmamak gerektiğini ifade ettikten sonra dua cümleleriyle mektubunu bitirir.

6. Mektup

Mektubun muhatabıyla ilgili herhangi bir isim zikredilmemekle birlikte mektubun başında yer alan beytin birinci mısrasındaki "Çü Paşa Hazretine vâsıl ola" ifadesinden ve şairin hayat hikâyesinden hareketle Zaîfî'nin bu mektubu, hâmisi Sofu Mehmed Paşa'ya gönderdiği kanaatindeyiz. Muhatabına övgü dolu sözler sıraladığı mukaddime kısmından sonra paşa hazretlerinin din düşmanlarına karşı gerçekleştirdiği seferinde başarı dileyip bu seferden dönüşlerinde kendileriyle görüşme isteğini ifade eder.

7. Mektup

Zaîfî'nin Plevne'de Ali Bey Medresesi'nde müderris iken gönderdiği ikinci mektuptur. Mektupta herhangi bir isim zikredilmez fakat mektupta yer alan samimi ifadelerden mektubun muhatabının Zaîfî'ye yakın bir devlet büyüğü olduğu anlaşılmaktadır. Müellifin hayatı hakkında edindiğimiz bilgilerden ve mektubun giriş kısmındaki beyitte yer alan "şems-i vizâret" ifadesinden hareketle bu mektubu Sofu Mehmet Paşa'ya gönderdiğini düşünmekteyiz. Zaîfî mektubunda, bu gurbet yurdunda yaşamaktan oldukça bunaldığını, ellere yüzü gülse de içinin kan ağladığını, kara bahtından başka kimsesinin kalmadığını anlatır. Vaktiyle paşanın yakınında iyi bir konumdayken ayrılık Nemrut'unun mancınığı ile ayrılık ateşine atılmış böylece çaresiz bir derde düşmüştür. Yılda bir kez gonca misali göz ucuyla da olsa kendisine ilgi gösterilmesini beklemektedir. Paşadan çok büyük bir beklentisi yoktur. Tek isteği eşliğine yüz sürüp bir süreliğine kendisiyle görüşebilmek veya paşanın bir vesile ile Zaîfî'nin bulunduğu yere himmet buyurmalarıdır. Ayrıca Şücâ Kethüdâ, Hüsrev Kethüdâ ve Mustafa Bey ile paşanın sıhhat ve afiyette olduğuna dair bir meveddet-nâme gönderirlerse yorgun gönlüne sıhhat, hasta bedenine afiyet vesilesi olacaktır. Bu sene büyük bir veba salgını vuku bulmuş, Mihallıların tamamı firar etmiştir. Zaîfî ise Allah'a tevekkül edip her an ölümü bekleyerek başka bir yere hareket etmemiş, bu

¹⁰ Mahabbet-nâme-Meveddet-nâme: "Dostlar arasında sevgi, özlem ve kardeşlik duygularının dile getirilmesi ve hâl hatırlama amacıyla yazılan mektuplardır. Bu tür mektuplar, mevki ve makama uygun hitap zorunluluğu bulunmayan yalnızca dostluğun getirdiği saygı ve sevginin uygun bir dille ortaya konulduğu, muhatabın hâl ve durumunun sorulduğu mektuplardır" (Gültekin, 2015: 258).

yüzden zâtîlileri bulunduğu yerin yakınlarına gelmelerine rağmen kendileriyle görüşmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle özürlerinin kabulünü beyan eder. Hayır dualar ederek mektubuna son verir.

8. Mektup

Talep-nâme türünde bir mektuptur. Zaîfî, Plevne'deki Ali Bey Medresesi'ndeki vazifesi esnasında bulunduğu yerdeki hoşnutsuzluğunu dile getiren iki mektubu¹¹hâmisi Sofu Mehmed Paşa'ya göndermişti. Paşa, Zaîfî'nin bu talebini karşılıksız bırakmamış, Vardar Yenicesi'ndeki Ahmed Bey Medresesi'ne tayinini sağlamıştır. Zaîfî, bu mektubunda Sofu Mehmed Paşa'ya övgü içeren sözlerini sıraladıktan sonra paşanın ihsan ve inayetiyle Ahmed Bey Medresesi'ndeki vazifesine başladığını, kendinden önce vazifeye başlayan müderrislerden hiçbirinin böylesine dört başı mamur bir muamele görmediğini ve bu durumun herkesin dilinde olduğunu ifade ederek yeni vazife yerinden memnuniyetini dile getirir. Fakat bütün bunlara rağmen zâtîlilerinden ayrı kalmanın verdiği huzursuzluktan yakınmaktadır. Bu yüzden en kısa zamanda kendisiyle görüşmek ve paşanın yakınında olmak istediğini söyler. Dua cümleleriyle mektubunu bitirir. Sofu Mehmed Paşa, Zaîfî'nin bu isteğini de cevapsız bırakmamıştır. Ahmed Bey Medresesi'nde bir yıl süren müderrislik vazifesinin ardından şair İstanbul'a paşanın yanına dönerek burada kazasker mülâzımlığı vazifesine başlamıştır (Akarsu, 1989: XXV; Uyar Akalın, 2001: 44).

9. Mektup

Zaîfî'nin İstanbul'daki kazasker mülâzımlığı vazifesi bir yıl devam eder. Kanuni ile birlikte Edirne'ye giden şair burada müderrislik teklifi alır ve otuz akçelik Hacı Hasanzâde Medresesi'nde¹² vazifesine başlar (Akarsu 1989: XXV; Uyar Akalın 2001: 44). Bu mektubu bu görevi esnasında Rûşenî-zâde'ye¹³ göndermiştir. Mektubun başlığındaki "be-Bursa" ifadesinden Rûşenî-zâde'nin Bursa'daki vazifesi esnasında bu mektubun gönderildiği anlaşılmaktadır. Şefkat-nâme türünde bir mektuptur. Mektubu getiren şahıs hakkında övgü dolu ifadeler kullanır. Bir dönem kendi hizmetinde bulunan mezkûr şahsın, daha sonra Ali Paşa Medresesi'nde müderris olan Mevlânâ Cafer Efendi'nin hizmetlerinde uzun zamandan beri (muhtelif) dersler alıp *Hidâye*'yi okumakta olduğunu bildirir. Büyük âlimlerin kutlu yolunun eşliğinde duran ve fazilet sahiplerinin kat ettiği mertebelerde bulunmaya layık bu talebeye zâtîlilerinin yardım ve desteklerini ümit ettiğini ifade etmiştir.

10. Mektup

Hacı Hasan Medresesi'nde müderris iken kaleme aldığı bu mektubu, uzun bir zamandan beri kendi hizmetinde bulunan bir ilim talibine referans olmak maksadıyla Mevlânâ Abdülgaffâr Efendi'ye¹⁴ göndermiştir. Mektubun hâmilinin ismini vermemiş "Mevlânâ fülân bendenüz" şeklinde ifade etmiştir. Mektubu getiren şahsın kıymetli âlimlerle birlikte çalışmaya layık kabiliyetli bir genç olduğu ve kendisine gerekli yardım ve desteğin sağlanması hususu ifade edilmiştir. Mektubun devamında yine aynı minvalde hususların ele alındığı Farsça bir kısım daha mevcuttur. Bu kısımda da mektubun

¹¹ 4 ve 7 no'lu mektuplar.

¹² Zaîfî bu mektubunda vazife yerinin adını "Medreseti İbni'l-Ôâcî Ôasan" (Hacı Hasan oğlu) şeklinde, 10 no'lu mektubunda iki yerde "Medreseti'l-ÔâccÔasan" (Hacı Hasan Medresesi) şeklinde kaydetmiştir.

¹³ Nimetullah Efendi (Rûşenîzâde): Ali b. Rûşen'in oğlu olan Nimetullah Efendi, babasından kalan mirası tükettikten sonra çalışıp müderris oldu ve Bursa'da evkaf müfettişliği yaptı. 1546 senesinde atandığı Bağdat kadılığından 1548'de azledildi. 1549'da Halep mollası, 1550'de Muradiye müderrisi oldu. 1559/60 senesinde Medine kadısı olarak görevlendirildi. Nisan 1562'de vefat eyledi (Mehmed Süreyya, 1996: IV, 1256).

¹⁴ Mevlânâ Abdülgaffâr Efendi hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadık.

muhatapı Abdülgaffâr Efendi övülerek mektubun hâmilî talebenin kabulü için ricada bulunur. Dua cümleleriyle mektubunu noktalar.

11. Mektup

Zaîfî genellikle mektuplarının sonunda “falanca medresede müderris Zaîfî” şeklindeki ifadelerle görev yerini belirtmiştir. Fakat bu mektupta bu tür bir ifadenin yer almaması bu mektubu görevden alındığı bir dönemde yazmış olması ihtimalini hatıra getirmektedir. Nitekim Zaîfî, hayatı boyunca pek çok defa azille karşı karşıya kalmıştır. Mektubun giriş kısmında muhatabına övgü ve saygı içeren cümleleri sıraladıktan sonra Osmanlı dinî hayatından kesitler sunar. İlim meclislerinden, salihlerin mahfillerinden, kutsal mekânlardan, muhtelif ibadethaneler ile buralarda mübarek vakitlerde, kutsal günlerde, kutsal mekânlarda icra edilen ibadetlerden bahseder. Bu tasvirlerden sonra Buhûrcu Hacı Pîrî¹⁵ isimli şahsın bu bahsi geçen zamanlarda ve hallerde can u gönülden mektubun muhatabına hayır dua ile meşgul olduklarını söyler. Dua ifadeleriyle mektubuna son verir.

12. Mektup

Mektupta geçen “semiyy-i Muhammed Hazretlerine” ifadesinden bu mektubun muhatabının hâmisî Sofu Mehmed Paşa olduğu kanaatindeyiz. Mektubun içeriğinden Zaîfî'nin azledildiği bir dönemde mansıp talebi için yazdığı anlaşılmaktadır. Mektubun muhatapı hakkında övgü dolu sözlerini sıralar ve daima kendilerine hayır dua ile meşgul olduğunu belirttikten sonra esas mevzuya gelir. Gurbette bir köşeye çekilmiş hakir Zaîfî'yi yalnızlık ve bitkinlik içinde gören yakın arkadaşları ve vefalı dostları onun mevkiinde birinin ilerlemesi ve yükselmesi gerekirken vazifesinden azledilmesini, taç sahibi bir emir ile cer toplayan bir fakirin hikâyesine benzetirler. Hikâyeye göre Hâtem-i Tay gibi cömertliğiyle meşhur bir emir vardır. Türü müsbetlerle karşı karşıya kalan fakir bir adam, kendisine ve ailesine yardımı dokunur ümidiyle mezkûr emirin huzuruna varır. Emir onu sınamak maksadıyla yanındaki hizmetkârlarına gizlice işaret edince oradakiler adamın neyi var neyi yok hepsini alırlar. Emir in hışmından çekinen biçare adam huzurdan ayrılıp mahalleye geri döndüğünde karga gibi çıplak adamı gören köpekler etrafını sarıp peşine düşerler. Yerden taş alıp köpekleri uzaklaştırmak ister fakat kış mevsiminin sert soğuklarından taş toprak buz tuttuğu için çaresiz adam buna muktedir olamayınca “Bunlar nasıl cimri bir millettir adamı soyarlar, ihtiyarı dondururlar ve köpeğe atacak bir taş bile vermezler!” der. Adamın bu sözü nüktedan bir şahsiyet olan emirin hoşuna gider ve bu fakiri huzuruna çağırıp şaşalı elbiseler, şemsî külahlar ile mebzul miktarda ihsanlarda bulunur ve ayrıca yüksek makamda bir vazifeye tayin eder. Kıssadan hisse budur ki Zaîfî'ye hâmisî tarafından bolca ihsanın yapıldığı herkesçe bilinmekle birlikte düşman köpeklerin hücumunu bertaraf etmek için mansıp gibi bir taş lazımdır. Zira mansıp sahibi olan kişi mutlu mesut yaşar. İç huzuru olmayan insan ise ibadetten bile tat alamaz. Gelir olmayınca harcama yapmak da mümkün değildir. Alacaklıları gölge gibi peşindedir. Bu yüzden en kısa zamanda kendisine bir mansıbın verilmesini beklediğini ifade eder. Zira bu yalnızlık ve hayattan elini eteğini çekme öyle bir dereceye varmıştır ki onun bu halini gören şeriat ehli “Zaîfî, tarikat ehline o derece yakınlaştı ki tekkede ihtiyar dervişlerin arasına girmeye pek münasıptır” şeklinde sözler söylemektedirler. Zaîfî, “ricalin himmeti dağları söküp atar” diyerek hâmisinden beklentisini özetler ve dua cümlesiyle mektubuna son verir.

¹⁵ Buhûrcu Hacı Pîrî hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadık.

13. Mektup

Zaîfî bu mektubunu vazifesinden azledildiği bir dönemde Vezîriâzam Kara Ahmed Paşa'ya¹⁶ göndermiştir. Kara Ahmed Paşa, Kanuni Sultan Süleyman devrinde 1553-1555 tarihleri arasında veziriazamlık vazifesini ifa etmiştir (Emecen, 2001: 357-358). Mektupta padişahın İstanbul'dan İran üzerine sefer çıktığı belirtilmektedir. Kanuni Sultan Süleyman, 28 Ağustos 1553 tarihinde İran'a üçüncü seferini düzenlemek üzere İstanbul'dan yola çıkmış, 30 Ekim 1554'te Amasya'ya geri dönmüştür (Emecen, 2010: 69-70). Dolayısıyla Zaîfî bu mektubunu 1553-1554 tarihleri arasında göndermiş olmalıdır. Mektupta geçen "Dört yıl az zaman degüldür" ifadesinden bu azil sürecinin dört yıl sürdüğü anlaşılmaktadır. Mektubun giriş kısmında muhatabına övgü dolu sözler sıraladıktan sonra ifk hadisesiyle ilgili olarak ayet inmesine rağmen Hz. Ayşe (r.a)'nın hakkında, Hz. Peygamber'in ashabı, Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer ve diğer hüküm vericilerin haklarında İran'ı idare eden Kızılbaşların ve onların taraftarlarının ifrât ve tefrîte düştüklerini ve buna ilaveten Hz. Ali hakkında Nasrânîlerin İsâ (a.s)'a isnat ettiklerine benzer bir tavır göstermek suretiyle Yüce Kurân'ın bazı ayetlerini inkâr noktasına geldiklerini ifade eder. Bütün bunlardan dolayı sultanların sultanı, Arap, Acem ve Rum'un hâkimi, yenilmez ordusuyla birlikte bu taife ile mücadele etmesi icap ettiğinden padişah İstanbul'dan İran'a sefer düzenlemiştir. Vakit kaybetmeden âlimler, şeyhler, ârifler, imamlar, müezzinler büyük-küçük, zengin-fakir herkes Hz. Eyyüb el-Ensârî Camii ve Türbesi'nde, Atik Sultan Han Camii'nde ve İki Şerefeli Cedit Şehzâde Camii'nde her hafta pazartesi ve perşembe günleri münâvebeli olarak bir araya gelmek suretiyle İstanbul'un dört bir yanından bölük bölük gelerek huşû içinde dua ve ezkâr okumaktadırlar. Kur'ân tilavetiyle meşgul olan cemaat, camileri ağzına kadar doldurmaktadırlar. Zaîfî de paşa hazretleri hakkında daima hayır duada bulunduğunu ve İstanbul'da kendisine bir medrese mansıbının verilmesini beklediğini ifade eder. Dört yıl süren bu zorlu süreçte kendisinin ve ailesinin yaşadığı sıkıntıların zâtîlileri tarafından bilindiğini belirttiikten sonra dua cümleleriyle mektubunu noktalar.

14. Mektup

Duâ-nâme¹⁷ türünde bir mektuptur. Mektupta açıkça bir isim zikredilmemekle birlikte şairin hayat hikâyesini dikkate aldığımızda bu mektubu hâmisî Sofu Mehmed Paşa'ya göndermiş olması muhtemeldir. Paşa hakkında övgü dolu sözlerini serd ettikten sonra kıyamet gününe kadar sürecek olan

¹⁶ Kara Ahmed Paşa (ö. 962/1555). Arnavut asıllıdır. Enderun'a alınmış, Harem'de yetişmiştir. İlk resmi görevi kapıcıbaşlıktır. Daha sonra yeniçeri ağası olarak atanmıştır. Korfu seferiyle ertesi yıl Boğdan seferine yeniçeri ağası olarak katıldı. 1541'de Vezîriâzam Lutfî Paşa'nın azledilmesinden sonra Rumeli beylerbeyliğine atandı. Aynı sene Habsburg ordusuna karşı düzenlenen kurtarma hareketine iştirak etti. Valpo ve Sikloş kalelerinin alınmasında önemli rol üstlendi. Estergon ve İstoni Belgrad'ın ele geçirilmesiyle neticelenen kuşatmalara katıldı. Bu harekâta gösterdiği başarılar onun üçüncü vezirliğe terfisini sağladı. Bu sırada Rüstem Paşa da vezîriâzamlığa getirildi (1544). 1548 senesinde II. İran seferine üçüncü vezir olarak görevlendirildi. Esas başarısını 1549'da çıktığı Gürcistan seferine borçludur. Bu harekâtı da başarıyla tamamlayarak 24 Ekim 1549'da padişahın ordugâhının bulunduğu Diyarbekir'e ulaştı. Sokullu Mehmed Paşa'nın 1551'de Tımsıvar kuşatmasında başarısız olması, Lipova'nın düşüşü ve Erdel'in Habsburg nüfuzu altına girmesi üzerine Ahmed Paşa ikinci vezir pâyesiyile Macar seferi serdarlığına tayin edildi. Yirmi sekiz gün devam eden zorlu bir mücadelenin ardından 26 Temmuz 1552'de Tımsıvar Kalesi'ni ele geçirdi. Budin Beylerbeyi Ali Paşa'nın tavsiyesiyle Eğri'yi kuşattı fakat başarısız olunca geri çekilmek durumunda kaldı. Kanuni Sultan Süleyman'ın 5 Ekim 1553'te oğlu Şehzâde Mustafa'yı idam ettirmesi ve Vezîriâzam Rüstem Paşa'yı azletmesinin ardından Ahmed Paşa vezîriâzamlık ikinci vezirliğe terfi etti. Kanuni Sultan Süleyman Nahçıvan'a kadar ilerledi. Dönüş yolunda Şah Tahmasb'ın Çoruh boylarına saldırdığı haberini alınca Kara Ahmed Paşa'yı Oltu'ya yolladı (6 Eylül 1554). Şahın çekildiğini öğrenen Ahmed Paşa takipten vazgeçip geri döndü. Padişahla birlikte Amasya'da kış geçirdi. Bu sırada Safevîlerle barış görüşmeleri yaptı. Ayrıca diplomat heyetlerini kabul ederek onlarla görüşmeler gerçekleştirdi. Amasya Antlaşması'nın yapılmasından sonra padişahla birlikte İstanbul'a geldi. Ahmed Paşa İstanbul'a gelir gelmez Düzmece Mustafa'nın idamı hadisesi meydana geldi. Kısa bir süre sonra divan toplantısına katılmak üzere gelen Ahmed Paşa idam edildi (29 Eylül 1555). İdamıyla ilgili kaynaklarda muhtelif rivayetler mevcuttur (Emecen, 2001: 357-358).

¹⁷ Duâ-nâme: "Bir kimsenin Allah'ın karşısında aczini itiraf ederek sevgi ve tazim duyguları içinde O'ndan lütuf ve yardım isteğini dile getirdiği eserler" olarak tarif edilmekle birlikte "konu bakımından duâ-nâmelerin, daha çok bir başkası için edilen duaların işlendiği manzumeler olduğu söylenebilir" (Deniz, 2008: 15). Nitekim münşeatlarda da durum aynıdır. Duâ-nâme türündeki mektuplarda mektubu yazanın kendisi için değil de mektubu muhatabıyla ilgili dua içeren ifadelerin yer aldığı görülür.

dünya hayatında mezkûr paşanın gönül huzuru ve kafa rahatlığı içinde güzel günler geçirmesini, düşmanlarının ise baş aşığı toprak altına girmelerini temenni eder. Dua ifadeleriyle mektup son bulur. Mektupta müellifin kendine dair bir talebi yoktur. Mektubunun sonunda herhangi bir görev yeri ve unvanına yer vermemiştir.

20. Mektup

Mektubun muhatabı Abdî Halîfe¹⁸ isimli bir şahıstır. Müellif, bu mektubunu 940 senesi Recep ayının ilk gününde (16 Ocak1534) ve Mûsâ Bey Medresesi'nde müderris iken gönderdiğini belirtmektedir. Mektubuna Arapça bir ibare ile başlayan Zaîfî, muhatabına sitem dolu sözler sarf etmiştir. Geçmişte bir sohbetleri esnasında kitaplarından bazılarını Zaîfî'ye göndermeyi vadeden bu dostu sözünde durmamıştır. Mektubu getiren şahıs vasıtasıyla mezkûr kitabı göndermesini talep eder. Mektubunu, *ve 's-selâmu 'alâ-meni't-teba'a 'l-hüdâ'*¹⁹ ayetiyle bitirir.

21. Mektup

Mektubun başlığında İstanbul'da Sultan Muhammed'in (Mehmed'in)²⁰ saatçisi Seyyid Necmeddin'e²¹ gönderildiği yazılıdır. Metubun giriş kısmında muhatabın mesleğinin ehemmiyetine vurgu yapan övgü dolu sözlerini sıralar. Seyyid Necmeddin tarafından bu mektubu getiren şahıs ile dört adet ciltli kitap Zaîfî'ye gönderilmiştir. Zaîfî bunların bir kısmından istifade etmiş ve yine aynı şahısla Seyyid Necmeddin'e geri göndermiştir. Gecikmeden dolayı özürlerini beyan ettikten sonra mezkûr şahısla tekrar kendisine kitap gönderilmesini talep etmektedir. Mektubun sonunda vazifesi ve bulunduğu yer hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir.

23. Mektup

Bu mektup Sadrazam Vezîr-i sâlis İbrahim Paşa'ya yazılmış bir arz-ı hâl ve duâ-nâmedir. Alpay Tekin, "Adı geçen İbrahim Paşa, ya Frenk İbrahim Paşa (ö. 942/1535-36) ya da Hadım İbrahim Paşa (ö. 973/1565-66) olmalıdır" diyerek (1978: 125) iki isim üzerinde durmuştur. Mezkûr şahısların hayatıyla ilgili bilgilere göre mektubun muhatabı Frenk İbrahim Paşa'dır.²² Zira Zaîfî 1534 senesinde Sofu

¹⁸ Abdî Halîfe hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadık.

¹⁹ "Selam doğru yolda gidenleredir" Taha/47. Bu ayet aynı zamanda Hz. Muhammed (sas)'in mektuplarını bitirirken sıkça kullandığı ifadelerden biridir (Yalçınkaya, 2006: 118).

²⁰ Alpay Tekin'e göre bahsi geçen Sultan Mehmed'in, kronoloji dikkate alındığında II. Mehmed (1451-1481) veyahut III. Mehmed (1595-1603) olması mümkün değildir. Bu şahıs, Kanuni Sultan Süleyman'ın 1543 senesinde vefat eden şehzadesi Mehmed ya da II. Selim'in şehzadesi Mehmed olmalıdır (1978: 125).

²¹ Seyyid Necmeddin hakkında herhangi bir bilgiye ulaşamadık.

²² İbrahim Paşa, (Makbul). Pargalı, Frenk ve Maktul gibi lakaplarla da bilinen İbrahim Paşa, Manisa'da Şehzade Süleyman'ın hizmetinde bulunmuş Şehzade Süleyman'ın tahta geçmesiyle onunla birlikte İstanbul'a geçti. Padişaha olan yakınlığı onun sarayda önemli görevlerde bulunmasına vesile oldu. Belgrad Seferi esnasında (1521) kapıbaşısı vazifesini sürdürmekteydi. Ardından has odabaşı ve iç şahinciler ağası olarak görevlendirildi. Piri Mehmed Paşa'nın azli üzerine Rumeli Beylerbeyliğiyle veziriazamlığa atandı. Padişahın kız kardeşiyle evlendi. Mısır'da Ahmed Paşa'nın isyanı nedeniyle bozulan nizamı düzeltmek ve asayiş sağlamaya çalıştı. Mısır'a gönderildi. Mısır'da beylerbeyi pâyesini aldı. Kahire'de kaldığı süre zarfında asayiş sağladı. Yeni bir kanunnâme tanzim ettirmek suretiyle sorunları çözüme kavuşturdu. Elde ettiği bu ilk muvaffakiyetten sonra Macaristan seferinde serdarlık makamına getirildi. Mohaç Meydan Muharebesi'nin kazanılmasında önemli katkıları oldu. Macaristan seferinin ardından Anadolu'da baş gösteren isyanları bastırmakla vazifelenirdi ve bu vazifeyi de layıkıyla yerine getirdi. İkinci Macaristan seferinde padişah tarafından geniş yetkilerle donatıldı ve serasker unvanını aldı. Viyana Kuşatması ile sonuçlanan bu seferden sonra Macaristan krallığı tanındı ve Osmanlı himayesinde Macar krallığının kuruluşu gerçekleşti. Alman seferine katıldı. 1533'te Habsburg elçileriyle İstanbul'da yapılan barış görüşmelerini yürüttü. Bütün bu müzakerelerde İbrahim Paşa etkin rol oynadı ve müzakereler sonucunda arzu edilen netice elde edildi. Serasker sultan unvanı ile Safevîlere karşı katıldığı İrakeyn Seferi İbrahim Paşa'nın hayatında dönüm noktası oldu. Sefer esnasında Defterdar İskender Çelebi'yle fikir ayrılığına düşünce İskender Çelebi'yi önce azlettirdi ardından Bağdat'ta öldürttü. Bu hâdise gerek saray çevresinde gerekse padişah katında hoşnutsuzluk yarattı. İstanbul'a döndükten bir süre sonra iftar için çağrıldığı sarayda herhangi bir sebep gösterilmeksizin boğularak idam edildi (14-15 Mart 1536) (Emecen, 2000: 333-334).

Mehmed Paşa ile birlikte İrakeyn Seferi'ne katılmıştır (Alpay Tekin 1978: 121). Hadım İbrahim Paşa'nın²³ mezkûr sefere katıldığıyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlamadık. Fakat Frenk İbrahim Paşa, Safevilere karşı düzenlenen bu sefere katılmış hatta bu sefer onun hayatında bir dönüm noktası olmuştur (Emecen 2000: 334). Ayrıca Frenk İbrahim Paşa'nın üçüncü vezir makamına atandığı bilinmektedir (Aydın 2019: 13). Zaîfî, muhatabını öven sözlerle mektubuna giriş yapar. Elem ve gam taşlarıyla gönlünün kırıldığını, azil kılıcının göğsünü yaralayıp takatsiz bıraktığı üç yıldan beri bir türlü kendine gelemediğini ve bu yüzden paşanın mübarek huzuruna gelme kudretini bir türlü kendinde bulamadığını anlatır. Onu suçsuz yere bu duruma düşüren kişi merhamet edip elinden tutmamıştır. Bunca yalvarıp yakarması da bir işe yaramamıştır. Çoluk çocuğunun maişetini temin edecek kadar bile parası kalmamıştır. Akranları yüksek makam ve mevkilere gelirken bu fakir vazifesinden azledilmiş, horlanmış ve çaresiz bir şekilde parasız pulsuz bırakılmıştır. Azlinin üzerinden üç yıl geçince vezîriazam "Mevlânâ Zaîfî Çelebi'yi bağışlamanın zamanı geldi. Kendisine medresede bir görev verilsin" diye buyurmuşlardır. Vezîriazam²⁴ sefere giderken Zaîfî'nin zâtûlilerine sunduğu arz-ı hâline "Kazaskerlere sana bir medrese verilmesini emir buyurdum" şeklinde cevaplamasına rağmen kazaskerler Zaîfî'yle ilgilenmemişlerdir. Bunun üzerine Zaîfî, kazaskerlerin kendine hak ettiği bir medresede vazife vermeyeceklerini anlamış, çaresiz köşesine çekilmiştir. Fakat Allah'tan ümidini kesmemiştir. Sadece hayır kapılarının hangi mübarek vakitte ve kimin tevassutuyla açılacak onu beklemektedir. Paşanın hizmetindeki kusuru tembelliğinden olmayıp kutlu hanelerinden uzak kalmasından kaynaklanmaktadır. Huzuruna yayan gelemediği için özürlerini arz eder. Bütün bu noksan ve kusurlarına rağmen vezîriazam hazretlerinin, Buhûrcu Hacı Pîrî vasıtasıyla gönderdiği bin nukre ve halis dirhemini kendisine ulaştığını ve bunların her bir tanesine mukabil Firdevs cennetinde yüksek dereceler ve sayısız nimetlerin hâmisine mükâfât olması temennisinde bulunur. Bu ihsanın tam yerini bulduğunu, paşa hazretlerinin de bu iyiliğinin karşılığını görmesini dileyerek mektubuna son verir.

24. Mektup

Başlıktaki ifadeden de anlaşıldığı üzere bu mektubunu Sofu Mehmed Paşa'ya Bosna Bey'i olduğu sırada göndermiştir. Sofu Mehmed Paşa 954-958 (1547-1548, 1551) yılları arasında Bosna Bey'i olarak vazifelenmiştir (Alpay Tekin, 1978: 125). Dolayısıyla mektup mezkûr tarihlerde gönderilmiş olmalıdır. Mektup iki kısımdan meydana gelmektedir. Mektubun birinci kısmı arz-ı hâl ve şikâyet-nâme hususiyetleri taşımaktadır. Zaîfî, yaşadığı türlü sıkıntılara rağmen haline şükretmekle birlikte devlet katından kendine bir yardımın ulaşmadığını ve bu yüzden sırtını yaslayacağı sağlam bir dayanak bulamadığını, gözlerden irak ve taliplerden ayrı düştüğü için yalnızlık köşesini seçerek feleğin belasını çekmeye tahammül gösterdiğini ifade eder. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Zaîfî bu mektubunu azil sürecini yaşadığı bir dönemde yazmış, bu süreçte yaşadıklarından hâmisini haberdâr etmek istemiş ve dolayısıyla bu müşkilinin halli için yardım talebinde bulunmuştur. Mektubun ikinci kısmı ise duâ-nâme hususiyetlerini taşımaktadır. Paşa'nın din düşmanlarına karşı çıktığı seferde küffarı yerle bir edip memleketlerin, kalelerin, dağların, tepelerin feth olunmasını diler. İslam ordusuna zafer, din düşmanlarına da mağlubiyet temenni eder. Muhatabına hayır dualar ederek mektubunu bitirir.

²³ Hadım İbrahim Paşa (ö. 1563). Hadım olarak saraya intisap eden İbrahim Paşa, makam sahibi olarak taşraya çıkışında önce Anadolu Beylerbeyi oldu. 939 (1532/33) senesinde atandığı Rumeli Beylerbeyliğinden 941 (1534/35) senesinde ayrıldı. Akabinde kubbe veziri, vezir-i sâni ve taht-ı hümâyün kaymakâmlığı vazifelerinde bulundu. 970 Cemaziyelâhîrinin beşinde (30 Ocak 1563) vefat etti (Mehmed Süreyya, 1996: III, 781-782).

²⁴ 25. mektuptan buradaki vezîriazamın Rüstem Paşa olduğu anlaşılmaktadır.

25. Mektup

Başlıktan da anlaşıldığı üzere Zaîfî'nin Rüstem Paşa'ya²⁵ ikinci defa gönderdiği arz-ı hâl ve tazarru-nâmesidir. Rüstem Paşa önce 1544-1553 yılları arasında sadrazamlık vazifesine atanmış, 1553'te bu vazifesinden azledilmiştir. İki yıl süren bu azil sürecinin ardından 29 Eylül 1555 tarihinde tekrar sadrazamlık vazifesine tayin olmuş ve vefatına kadar 6 yıllık bir süreçte bu vazifesini sürdürmüştür. Rüstem Paşa Kanuni Sultan Süleyman'ın ikinci İran seferine katılmıştır (Afyoncu, 2008: 288-289). Kanuni Sultan Süleyman bu sefer için 29 Mart 1548 tarihinde İstanbul'dan hareket etmiştir. Kısa sürelerle bir iki defa Tebriz'e girdikten sonra 1 Ağustos'ta Tebriz'den ayrılmış, dönüş yolunda Van'a geldiğinde kalenin alınması görevini Rüstem Paşa'ya vermiştir. Padişah, 21 Aralık 1549 tarihinde İstanbul'a dönmüştür. (Emecen, 2010: 68-69). Dolayısıyla Zaîfî bu mektubunu, Rüstem Paşa'nın İstanbul'a dönüş hazırlığında iken mezkûr tarihler arasında göndermiş olmalıdır. Zira Zaîfî mektubunda, Rüstem Paşa'nın uzun bir sefere çıkması nedeniyle kendisine tevdi edilecek mansıptan ümidini kestiğini fakat bu kutlu sefer yakınlaşıp kısa bir zamanda Rüstem Paşa'nın saraya dönüş vakti yaklaşıncaya arzu ettiği mansıba atanma ümidinin tekrar filizlendiğini ifade eder. Zira paşa sefere çıkmadan önce Zaîfî'ye mevkiine münasip bir vazifenin verilmesini emir buyurmuş fakat görevliler Zaîfî'yi hak ettiğinden çok aşağıdaki bir vazifeye atanmasını münasip görmüşlerdir. Diğer müderrisler kırkdan elliye, elliden de Semâniye ve daha yüksek mertebelere tayin olurken Zaîfî'nin elliden kırklı medreseye tayini münasip bulunmuş ve paşa hazretlerinin ancak bu makamı uygun gördüğü söylenmiştir. Zaîfî'ye vaktiyle Davut Paşa Medresesi ihsân olunduğunda, Mısır kadılığında onun yerine gelen kişi Üsküdar'da Pâye-i Sahn'a atanmıştır. Üç yıl boyunca perişan ve çaresiz kalmış fakat kimse yardımında bulunmamıştır. Âlimler, yöneticiler hatta sıradan insanlar bile onun bu haline acımaya başlamışlardır. Ne malı ne oturacak bir evi ne de binecek bir atı kalmıştır. Bu zamana kadar azil belasını çeken şair kendisine Semâniye'den bir medrese ihsan olunmasını talep eder. Zaîfî bu mektupla Münşeâtı'nı tamamlar. Münşeâtın sonunda bu külliyyatın, dokuz yüz altmış iki senesi Rebûlevvel ayının yirmi yedinci (gününde) (19 Şubat 1555) Allah'ın yardım ve inayetiyle tamamlandığını yazar.

5. Mektupların biçim yönünden incelenmesi

Mebâni'l-İnşâ'da mektup, *ibtidâ*, *tahallüs*, *talep* ve *intihâ* olmak üzere dört ana bölüme ayrılmıştır. Derdiyok çalışmasında bu bölümlere *elkâb*, *duâ* ve *imzâ* bölümlerini de eklemek suretiyle mektupların *elkâb*, *ibtidâ*, *tahallüs*, *talep*, *ihtihâ*, *duâ* ve *imzâ* olmak üzere yedi bölümden meydana geldiğini ifade etmiştir (Derdiyok, 1994: 54). Biz de bu çalışmada Derdiyok'un yapmış olduğu tasnifi esas alacağız ve mektupları buna göre inceleyeceğiz. Bu bölümleri sırasıyla açıklayacak olursak;

“*Elkâb*: Rütbe ve unvan belirten sözlendir” (Derdiyok, 1997: 666).

“Cenâb-ı ‘izzet-me’âb Celâlet-nisâb Felek-intisâb Sulţanum Kâmbîn ü Kâmyâb” (3. mektup).

²⁵ Rüstem Paşa (ö. 968/1561). Saraybosna yakınlarında bir köyde dünyaya geldi. Hırvat, Boşnak, Sırp veya Arnavut olduğuna dair rivayetler mevcuttur. Acemi Ocağı'na ne zaman alındığı bilinmemektedir. Has Oda'daki eğitiminin ardından rikâb ağası olarak görevlendirildi. Mohaç Muharebesi'ne silahdar unvanıyla iştirak eden Rüstem Paşa, sefer dönüşü mirâhurluğa atandı. Padişahın dikkatini çeken Rüstem Paşa, önce Diyarbakır Beylerbeyliği makamına tayin edildi. Ardından Anadolu Beylerbeyliği'ne yükseldi. 1539 senesinde Şehzade Bayezid'in sünnet törenine katıldı ve burada vezirlik pâyesi aldı. Sünnet düğünü devam ederken Mihrimah Sultan'la izdivaç yaptı. 1544 senesinde Hadım Süleyman Paşa'nın görevden alınması üzerine Rüstem Paşa veziriazamlık makamına tayin oldu. Şehzade Mustafa'nın katli kamuoyunun ve askerinin tepkisine sebep olunca Rüstem Paşa veziriazamlık görevinden alındı ve yerine Kara Ahmed Paşa tayin edildi (1553). Paşanın bu azil süreci yaklaşık dokuz yıl sürdü. Fakat Hürrem Sultan ile Mihrimah Sultan'ın gayretleri neticesinde Kara Ahmed Paşa azledilip öldürüldü ve Rüstem Paşa ikinci defa veziriazamlık vazifesine atandı (29 Eylül 1555). Rüstem Paşa vefatına kadar (10 Temmuz 1561) bu vazifesine devam etti (Afyoncu, 2008: 288-289).

“Sulţānum Kām-bin ü Kām-yāb” (8. mektup).

“*İbtidâ*: Mektubun giriş kısmıdır. Burada saygı ve selâm sözlerine yer verilir” (Derdiyok, 1997: 666).

“Āsitāne-i ‘ulyā ki sa‘ ādet-nişān ve bāb-ı ‘uzmā ki penāh-ı eṣrāf u dervīṣāndur ve der-i kübrā ki mesned-i ahālī-i ‘azīmü’ş-şān ve südde-i bālā ki yemm-i devlet-efṣāndur. Lā-zāle‘āliyen ol yüce devlet kapusunda zīr-i kademlerinde türāb-ı miskiyetü’l-feveḥātlarına bu ‘abd-i za‘īf ve bende-i naḥīf ruḥsār-ber-ḥāksār idüp fi’s-sırrive’l-cihār ve fi’l-leyli ve’n-nehār devām-ı devlet ve izdiyād-ı rif‘atlerine müdāvīm ve muvāzīb olduğdan ṣoñra” (4. mektup).

“Dürer-i eṣdāf-ı ed‘iyye-i levāmi‘a-i dürc-i ṣenā ve ğurer-i eṣnāf-ı eṣniye-i meṭālī‘-i burc-ı du‘ā ki mütetābī‘ ve mütevālī ṣüde bāṣed. Bā-sürüş-i ḥuceste-şān ve ferīṣtegān-ı refī‘ü’ş-şān ān ḥazret-i sipihr-iḳtidār felek-miḳdār bu bende-i dīrīne ve çāker-i kemterīnenüñ iblāğ u iṣālinden ṣoñra” (12. mektup).

“*Tahallüs*: Başlangıç bölümünden asıl konunun yer aldığı ve isteklerin bildirildiği talep bölümüne geçişi bildiren bölümdür. Bir bakıma kasidelerdeki girizgāh gibidir” (Derdiyok, 1997: 666). “Tahallüs bölümünün biçim açısından en büyük önemi ise, ibtidâ bölümüyle talep bölümü arasında bir geçiş bölümü olmasıdır” (Derdiyok, 1994: 59).

“...ma‘rüz-ı bende-i fakīr ve çāker-i ḥaḳīr budur ki” (4. mektup).

“...‘arz-ı ḥāl-i ḥaḳīr ve bende-i fakīr budur ki” (11. mektup).

“*Talep*: Mektubun asıl konusunu oluşturan bölümdür. Burada daha çok bildirilmesi gereken bir durum, bir duygu, bir düşünce yer alır. Bildirilenler çoğunlukla istek niteliğinde olduğundan bu bölüme talep adı verilmiştir” (Derdiyok, 1997: 666).

“Elṭāf-ı mā-lā-nihāye ve a‘ṭāf-ı bī-ġāyelerinden me‘müldür ki ‘ināyet-i ‘aliyye ve ri‘āyet-i celiyyelerin zuhūra getürüp mevāyid-i kemālāt-ı nā-mütenāhī ‘avāyidinde ḥaṭṭ-ı vāfī ve naṣīb-i kāfiye fāyız olan bendeñüz silkinde münselik olup sāye-i ḥimāyetñüzde ed‘iyye-i vāfire ve eṣniye-i mütekāṣire-i devlet-i ebedī iṣtiğāline peyvend olan bendelerden ola” (10. mektup).

“...ṭül-i emelüm gibi uzak sefere teveccühünüz zamānında dermāndan me‘yūs olan bīmārleyin bu ḥaḳīr manṣıbdan nā-ümīd ḳalmış idi. Ḳal‘-ı cibāl eyleyen himmet-i ricāl ba‘īd olan sefer-i hümāyünüñüz ḳarīb idüp zamān-ı ḳaṣīrde ‘avdetñüz ve serāy-ı devletñüze duḫlñüz muḳarrer eyledükde ḳaṭ‘-ı ümīz-i cān iden marīz yeñiden yine ḥayāt bulduğı gibi benden daḫi inṣā‘a’llāhu’r-Raḥmān‘an-ḳarīb recā itdügüm manṣıba murādum üzre vuṣūli muḳarrer añladum. *İnneme‘a’l-‘usri yusran*. Ümīzdür ki yümn-i ‘ināyetñüzle beliyāt encāma irüp maḳāṣid-ı bendenüñ ḫuṣūli yüsr ile muḳadder olmuş ola” (25. mektup).

“*İntihâ*: Mektupların nihayet bulduğu, son bölümdür” (Derdiyok, 1997: 666). Mektup metninin sonunda yer alır ve mektubun bittiğini gösterir. Burada “Bâkî”, “Bâkî’d-duâ”, “Bâkî fermân Sultānumundur” gibi söz ve ibarelere yer verilir (Derdiyok, 1994: 61).

“*Ve māzālike‘ala’llāhibi-‘aziz. İnnehu‘alā-küllü şey’in ḳadīrun*. Bâkî” (6. mektup).

“Bîrûnuñuz âfâtdan sâlim ve âyîne-i derûnuñuz inkisârdan maşûn olup *yevme lâ-yenfa‘u mâlun ve lâ benûne illâ men etâ(A)llâhe bi-ğalbin selimin* âsûde-ğâl olasız. Bâķî” (24. mektup).

“Bâķî. Her emr Râzıķu’s-şakaleyn ve Ğâlıķu’l-meleveyn Ğazretinüñdür” (23. mektup).

“*Duâ*: Çoğū kez intihâ bölümünden sonra yer alan, iyi dilekleri bildiren sözlerdir “ (Derdiyok, 1997: 666).

“Bâķî. Allâh celle ve ‘alâ ol cenâb-ı ‘alînüñ şafağât-ı iğbâlinden ğubâr-ı Ğavâdiş-i rûzigâr-ı zûr-kâridûr ve bu du‘â-gûy-ı muğlişüñüzüñ ğöñlin tevâtüren sa‘âdetüñüzle dâyim mesrûr kılıvire. Bi-mennihi vücûdihî” (6. mektup).

“Bâķî. Hemîşe ber-tezâyüd-i ‘ömr ü devlet ber-istiğâmet-i dîn ü millet ve beğâ-yı îmân u İslâm ilâ-yevmi’l-ğaşri ve’l-ğiyâm müstağkem ve müstedâm bād” (11. mektup).

“Bîrûnuñuz âfâtdan sâlim ve âyîne-i derûnuñuz inkisârdan maşûn olup *yevme lâ-yenfa‘u mâlun ve lâ benûne illâ men etâ(A)llâhe bi-ğalbin selimin* âsûde-ğâl olasız” (24. mektup).

“*İmzâ*: Mektubu yazanın adının yer aldığı kısımdır. Mektubu yazanın kim olduğunun bilinmesi açısından önemlidir” (Derdiyok, 1997: 666).

“Türâbü’l-ağdâm ve ez‘afü’l-enâm PîrMuğammed eş-şehîr bi-Zâ‘îfî el-müderresü bi-Medrese Mûsâ Beg fî-Yeñice Vardar” (3. mektup).

“Ez‘afü’l-ibâd PîrMuğammed eş-şehîr bi-Zâ‘îfî el-müderresü bi-Medreseti Orğan Ğan fî-İzniğ” (5. mektup).

“Min-ez‘afi’l-ibâd Pîr Muğammed eş-şehîr bi-Zâ‘îfî el-ğakîr” (13. mektup).

6. Mektupların dil ve üslup özellikleri

Klasik dönem mektuplarında genellikle Arapça-Farsça kelime ve tamlamaların ağırlıkta olduğu süslü ve sanatlı bir dil kullanılmıştır. Zaîfî’nin mektuplarında da aynı hususu müşâhede etmekteyiz. Metinde ağırlıklı olarak sanatlı ve ağır bir dilin kullanıldığı görülmektedir:

“Hemân ol Ğâlıķu’l-enâm ve Muğaşşılı’l-merâmdan ricâ-i küllî oldur ki bu zâ‘îf ü biçâresin âsitâneleri müşâhedeşiyle müteselli kılıvire. Hem ol zât-ı melekiyyü’s-şıfâtdan mütevağğâ‘ ve mutazarra‘dur ki bu diyârdan ağsen-i veçhile istiğlâş buyurulmak‘inâyet olursa bu eltâf-ı ‘uzmâ ve meşûbât-ı kübrâ muğâbelesinde ol muğtedir pâdişâhuñ ilinde a‘lâ-i ‘illiyyîn müyesser olup mağ‘ad-i şıdğda olmañuz ecirleri ola” (4. mektup).

“...ğâ‘ide-i mersûme ve zâbıta-i ma‘lûme üzre diğğat-i fikr-i müdeğğik mülâğazası vâşıtasıyla varağâ-i rağğ-ı menşûr-ı Ğâtırda riğğat-i ğalb birle çeşm-i ğalem-i ‘ağldan reşğât-ı teslîmât-ı müsteğâbe merğûm ve zühûr bulduğdan sonra cihân-nümâ-yı zamîr-i ‘âlem-ârâ ve ‘âlem-ârâ-yı zamîr-i cihân-nümâda inhâ-i şuver-i ağvâl-i bende-i nağîf ve inşâ-i nuğuş-ı murâd-ı ‘abd-i zâ‘îf oldur ki nüfûs-ı kâmile vü ‘âliye-i insânî ki hidâyet ü ‘inâyet-i Yezdâniye ğarîñ ve Mebdë’ ü Mübdî‘-i kâyinâtuñ rızâsına rehin olmağ vesâtiyle lâ-yezâl sa‘âdet-i ezeliye mazhar ve âşâr-ı ğarîbeye maşdar vâķi‘ olan erbâb-ı ‘ulûm

ve fażl u fıtınat ki şadr-nişîn-i mecâmi' -i ümmet ve mesâcid-i edâ-i ' ibâdetde muhyî-i farz u sünnetdür" (5. mektup).

"Âsitâne-i sa' âdet ki mânend-i ravza-i behişt-i zîbâ vü dil-güşâ ve südde-i siyâdet ki ğubârı ' anber-sirişt ü müşg-âsâdur. Sâha-i rûh-efzâsında vaz' -ı çihre vü cebîn idüp ol âsumân-devlet keyvân-menzilet kâmi' -i dalâlet ser-çeşme-i ' adâlet hâmi'-i re' âyâ-yı millet serdâr-ı ehl-i mekremet muşlih-i meşâlih-i ümmet ' azîmü'ş-şân dâyimü'l-ihsân mihr-i sipihr-i celâl bedr-i felek-i kemâl zü'l-mecdi'l-'âlî ve'l-kadri'l-müte'âlî hâzretleri cânibine bu münzevî-i zâviye-i ihlâş ve mu'tekif-i halevât-ı ihtişâş olan bendelerinüñ i' lâm-ı hâl ve ' arz-ı ahvâli budur ki..." (24. mektup).

Mektuplarda süslü nesrin yanı sıra yer yer sade nesir örneklerine de rastlanır:

"Bir vaqt yokdır ki felekler dūd-ı âhuma boyanmaya bir zamân olmaz ki teşne yirlergözlerüm yaşına kanmaya. Egerçi ki şem' gibi il yüzine şadânam ammâ nâr-ı ğam yüregüm yağın eritdükcü âheste âheste giryânam. Baħr-ı sefid-i vişâlden zevrağ-ı hużurımı rüzigâr sürdi kenâre. Deyyâr-siyeh baħtumdan ğayrı kimesnem yok düşdüm bir olmaz diyâra" (7 mektup).

"İşigünde ser-dâr iken kaldum ayakda. Çapuñda hevâ-dâr iken kaldum bucağda. Ben kuluñYûsuf gibi yok behâya şatıldum. Mancınığ-ı Nemrūd-ı hicr ile nâr-ı belâya atıldum. Bir belâ-keş derd-mendem ki yüregüm derdine em ve felek-zede müste-mendem ki haste cânuma merhem bulunmaz. Gülşen isteyü külhâna düşdüm. Vuşlat isteyü hicrâna düşdüm" (7 mektup).

"Şöyle ki biri vukû' bula. Sulţânımdan bendeye maħz-ı merħamet ve şefkatdür. Bendeler efendisinden istemeyüp kimden istesünler. Hâne-i sa' âdetüñ zayflerindendür. Her konuğa bâb-ı devletüñüz ğod meftühdür" (4. mektup).

Münşeâtlarda yer alan mektupların en asli unsurlarından birisi de kuşkusuz secili ifadelerdir. Zaîfî'nin mektuplarında da sıkça secili ifadelere rastlamak mümkündür:

"Bu ' abd-i **za'if**-i **Ezelî** ve bende-i **nahîf**-i Lem-Yezeli rüy-bendeĝi ber-ğabrâ-i zîrîn ve cebhe-i efkendeĝi ber-ğâk-i zemin vaz' idüp ânâ'e'l-leyli ve eţrâfe'n-nehâri fi's-sırrı ve'l-cihâr **irtifa'**-ı devlet ve ' azamet ve **izdiyâd**-ı ' izzet ü hışmet du' âlarına **müdâvim** ve **muvâzıb** mülâhaza buyurla. Lâkin bu **fürkat** diyârınıñ **ħakîri** ve **ğurbet** dârınıñ **esiri** belâ vü ğam **refîki** hicr âteşinüñ **ħarîki**" (7. mektup).

"Bâ-peyk-i şabâ ve berîd-i şubħ u mesâ işâlınden şoñra ma' rüz-ı ' abd-i muħliş ve bende-i müteħaşşış oldur ki nâkıl-ı ruğ'a-i ' ubüdiyyet ve şahîfe-i rıkkıyet fâħru **erbâbi**'l-isti' dâd zuħru **aşhâbı**'s-sedâd zü't-**tab**'ı's-selîm ve'l-**fehmi**'l-müstakîm mevlânâ fulân bendeñüz südde-i seniyye-i **medâric**-i ' **ulemâ**-i fuħûle **mülâşık** ve qademe-i **me'âric**-i **fuzalâ**-i ahâlî-i ma' kûl u menüyle **mülâħık** olmağa lâyıq tâlîbü'l-'ıldür" (9. mektup).

"Dürer-i eşdâf-ı ed'iyye-i levâmi' a-i **dürç**-i şenâ ve **ğurer**-i eşnâf-ı eşniye-i meţâlî' -i **burc**-ı du' â ki **mütetâbi**' ve **mütevâlî** şüde bâşed. Bâ-sürüş-i ğuceste-şân ve feriştegân-ı refî' ü'ş-şân ân hâzret-i sipihr-i ğtidâr felek-miğdâr bu bende-i **dîrine** ve çâker-i kemterînenüñ **iblag** u işâlınden şoñra" (12. mektup).

Mektuplarda teşbih, mecaz, mübâlağa, telmih vs. edebî sanatları ihtiva eden cümlelere rastlamak mümkündür. Müellif mektubunda güzel bir bahçe tasviri yapmıştır:

“Du‘ā-i hîdmet ki fehvāsından meşāmm-ı cāna bûy-ı ihlāş ve şenā-i ‘ubūdiyyet ki leţāfet-i nesīm-i luţfindan cāna zevk-i ihtişāş hāşıl olup anuñ ţarab-engizinden diller būsitanında sürür servleri kâmet çekmiş ve emţār-ı ebr-i bahār-āşārından cânlar gülistânında ferhân güllerinüñ ğonceleri tebessüm idüp ağız açmışdur.” (6. mektup).

Din ve diyanetle meşgul kişileri çiftçi tasviriyle dile getirmiştir:

“Ve bi‘l-cümle sa‘y-i belîğ ile ‘ibâdet mezâri‘ in süre süre açdılar ve du‘âlar tuhmin gûşe gûşe saçdılar. Ehl-i îmānuñ ziyâde harâreti var idi. Qur‘ân-ı ‘azîzi âb-ı hayâtleyin kana kana içdiler. Ricâl ü ğılmân pîrân u şıbyân cem‘ olup dās-ı âmîn ile kişt-zâr-ı mesâcidden hâşılı hûşe hûşe biçdiler. Pes hürmen-i ‘âlemde demed demed cem‘ olup şevr-i gerdün ile cev cev pāk oldu. Gendüm-mişâl bir habbe yiryüzinde kalmayup cümle enbâr-ı felekde hıfz olundu. (13. mektup).

“**Bahr-ı sefid-i vişâlden zevrak-ı huzurımı** rûzigâr sürdi kenâre” (teşbih/ 7. mektup).

“... **ahcâr-ı elem ü ğam** hâtırım şikeste ve **tûğ-i ‘azel** bağrumı haste idüp bi‘dermân u tâkat kırup üç yıldan berü henüz ifâkat bulmamışumdur” (teşbih/ 23. mektup).

“**Ol Ka‘be-i hacât** ve **kible-i münâcâtı** bu **zâyir-i Harem-i Şafâ** ve **bu säyir-i bâb-ı ‘aţaya** seyr ü ziyâret lâzımdur” (teşbih/ 3. mektup).

“Mercûdur ki taşhîf ile rahmete mübeddel olup **işigüze** karîb olmak taķdîr olmuş ola” (mecaz-ı mürsel/ 8. mektup)

“... bu nev‘a cem‘iyyet degmelerine müyesser olmamışdur diyü bu diyârüñ **efvâh-ı ricâlinedür** (mecaz-ı mürsel/ 8. mektup).

“Ümîz ol vâhibü‘l-merâmdan oldur ki tizde maķşûd hâşıl olup **ayaķları tozına yüz sürevüz**” (mecaz-ı mürsel/ 3. mektup).

“**Muntazırım** ki Allâh celle ve ‘alâ kaņğı mübârek vaķitde fütühât-ı ebvâb-ı hayrât müyesser ide. Bu fetih-i bâb-ı mübârek kaņğı şâhib-devletüñ elinden ola diyü **intizâr**dayam” (iştikâk/ 23. mektup)

“...zâbıta-i ma‘lûme üzre **dikkat**-i fikr-i **müdekkik** mülâhazası vâsıtasıyla varaka-i **rakķ**-ı menşür-ı hâtırda **rikķat**-i kalb birle çeşm-i **kalem**-i ‘akıldan” (iştikak, “k” sesiyle aliterasyon/ 5. mektup).

“... zühür bulduķdan sonra **cihân-nümâ-yı zamîr-i ‘âlem-ârâ** ve ‘**âlem-ârâ-yı zamîr-i cihân-nümâda**” (akis/ 5. mektup).

“...üstüme âşüb-ı belâ üşüp Balkan dağların aşup gözlerüm yaşı gibi gönlüm taşup QanlıTuna yanına düşüp Plevne nâm kaşabada birkaç dânişmende ders idildi” (“ş” sesinde aliterasyon/ 4. mektup).

“Hemânki **Hazret-i Aşaf** dan himmet oldu‘ale‘l-fevr **Sabâ**‘dan **Belķıs** geldi” (telmihi/ 12. mektup).

“Ben kuluñ **Yûsuf** gibi yok behāya şatıldum. Mancımkı-ı **Nemrûd**-ı hicr ile nâr-ı belāya atıldum” (telmihi, teşbih/ 7. mektup).

“Hemânâ perîşân-hâtır olduğum teşevvuk-ı müşâhede-i likâ-i şerif ve ta‘ attuş-i mülâkât-ı ‘ unşur-ı laţîf şol mertebededür ki **mühendisân-ı zamân vezîregân-ı cihân tahrîrbi'l-benân ve takrîrbi'l-lisâna ‘ âciz ve kıaşırlardur**” (mübalağa/ 8 mektup).

“... çıplak âdem görüp miskin faķire **üşerler** der-peyine **düşerler**” (cinas/12. mektup).

Mektuplarda ayet ve hadislerden iktibaslar görülür:

“Öyle tâc-ı pür-zîver ü ziyâ ki **ke-mişkâtin fihâ mişbâh**²⁶ zemîn ü âsumâna sirâc. Öyle sirâc-ı **fâliķu'l-işbâh**²⁷ ki mihr ü mehden alur ĥarâc” (6. mektup).

“Hediyye-i şemere-i tekrîmât-ı mütetâliyât ez-şecere-i tayyibe ki **aşluhâ sâbitun ve fer‘uhâ fi’s-semâ** ²⁸ ve ‘ atıyye-i mîve-i ta‘ zîmât zi-devĥa-i mübâreke **tü’ti ukulehâ külle ĥinin bi-izni Rabbihâ**²⁹ **ķuţûfuhâ dâniye**³⁰ **fî-cennetin ‘ âliye**³¹” (9. mektup).

“Ümîzdür ki dâr-ı âĥiretde cennât-ı firdevsde **‘inde-melîkin muķtedirin**³² her dânesinüñ muķâbelesinde derecât-ı mütekâşire ve ni‘ am-ı vâfire mükâfât ola. **İnne zâlike ‘alâ-(A)llâhi yesîrun**³³ iĥsâniñuz tamâm maĥallinde gelmişdür” (23. mektup).

“Sîmâlarında rukû‘ u sücüd âşârı ve îmân u Ķur‘ân envârı ile ķamunüñ vüĥuĥı bedr-i enverleyin münevver zeled ü ‘ işyân u zünûbdan muţahhar olan ‘ uzamâ-i kirâm vü fiĥâm muķtedâ-i chl-i İslâma ki ķâle’n-Nebiyü şalla’llâhu‘ aleyhi vesellem **aşĥâbî ke’n-nücûmi bi-eyyihim iķtedeytüm ihtedeytüm**³⁴” (13. mektup).

“Peyġamberrüĥün ve AllâhĤazret-i ĥaķķıĥün olsun esirge ki **irĥamü men fi'l-arĥiyerĥamķüm men fi’s-semâ** ³⁵” (13. mektup).

Mektuplar, deyim, darb-ı mesel, kelam-ı kibar vs. unsurlarla süslüdür:

“... tecrîd ü ķalendîriliķ bir mertebeye **yüz dutdı** ki aşĥâb-ı şerî‘at benüm bu ĥâlüme” (deyim/ 12. mektup).

“Egerĥi ki şem‘ gibi il yüzine şādānam ammâ nâr-ı ġam **yüregüm yağın eritdükķe** âheste âheste giryānam” (deyim/ 7. mektup).

“Öyle keşretdür ki **bir igne bıraksañ düşmez yire** ve şöyle şıķ oturmuşlardur ki **şu akıtsañ fırce bulmaz ki** bularuñ yüzleri şuyından utanup **yire gire**” (deyim/ 13. mektup).

²⁶ “İçinde lamba bulunan bir kandillik gibidir” Nur/35.

²⁷ “Sabahı aydınlatan O’dur” Enam/96.

²⁸ “Kökü sağlam, dalları göğe yükselen” İbrahim/24.

²⁹ “(O ağaç), Rabbinin izniyle her zaman yemişini verir” İbrahim/25.

³⁰ “Onun meyveleri sarkar (kolaylıkla devşirilebilir)” Hâkka/23

³¹ “Onlar yüksek bir cennettedirler” Gaşıye/10.

³² “Muktedir bir hükümdarın katında” Kamer/55.

³³ “Şüphesiz bu, Allah’a kolaydır” Fatır/11.

³⁴ Nebî sallallâhu aleyhi ve sellem şöyle buyurdu: “Ashabım yıldızlar gibidir, hangisine uyarmanız hidayet bulursunuz” Hadis-i şerif.

³⁵ “Yeryüzündekilere merhamet edin ki, göktekiler de size merhamet etsin” Hadis-i şerif.

“... yir ehlinüñ âmin ü tilâvetine **kulak urup** diñlerler” (deyim/ 13. mektup).

“... i’ tîkâd-ı pâkleriyle cânib-i Cenâb-ı Hâkka sülûkda **göz açup yuminca** ‘arş-ı a’ lâya vuşûl ve du‘ âlar kabûl ü maqbûl olmasına **toğru yol bulmuşlardur** (deyim/ 13. mektup).

“Bî-sebeeb beni bu vech ile gâltân-ı hâk iden aşlâ merhâmet idüp **elüm almadı**” (deyim/ 23. mektup).

“**Yol virmediler** ki râh-ı ğinâyâ sâlik **elüm almadılar** ki **başum şokacak bir eve** mâlik olam (deyim/ 23. mektup).

“Beni **ayaqlandırmak** murâdları degül çünki bildüm bana **ayaqlanca** medrese virmege hergiz **göñilleri yok**” (deyim/ 23. mektup).

Bârî ğonce gibi yılda bir **göz uciyla** nazâr yâ eyyâmnda bir gül gibi açılıp **dil uciyla** ğubere ‘inâyet (deyim/ 7. mektup).

“Kerîm âdem konoğa **kapu yapmaz**” kapı yapmak, “kapı kapamak” (Tarama Sözlüğü, 1943: 579) manasına gelmektedir (deyim/ 4. mektup).

“... ğüşe-i ferâğat ihtiyâr **idüp çarğuñ döne döne belâsın çekmekte** ıştıbârda mülâhaza buyurıla” (deyim/ 24. mektup).

“Lâkin bu ğarîb ü bî-kesün dâmen-i devlete dest-i resî olmayup istinâd idecek bir sened-i sa’ âdet-mend-i mu‘ temed **yılan ayađı gibi gözlerden dūr**” (deyim/ 24. mektup).

“el-‘Özrü ‘inde-kirâmi’n-nâsi **maqbûlün**”³⁶ (kelam-ı kibar/ 23. mektup).

“Hemânki Hâzret-i Âşaf’ dan himmet oldu ‘ale’l-fevr Sabâ’ dan Belkıs geldi. **Himmetü’r-ricâli tağla’u’l-cibâle**”³⁷ (kelam-ı kibar/ 12. mektup).

“**Ķal’-ı cibâl eyleyen himmet-i ricâl** ba’îd olan sefer-i hümâyûnuñuz ğarîb idüp” (kelam-ı kibar/ 25. mektup).

“... serây-ı devletüñüze duğulüñüz muğarrer eyledükde **ğat’-ı ümîz-i cân iden marîz yeñiden yine ğayât bulduğı gibi...**” (deyim/ 25. mektup).

“Sultânüm gibi ehl-i kerem sağî vezir zamânında elli ağçalağ müderrisün ‘iyâli melbûsâtı ehl-i ğiref evlâdından bed-ĥâl olmağ revâ degüldür. **el-İnşâfu nışfu’d-dîn**”³⁸ (kelam-ı kibar/ 25. mektup).

Bir kısmı müellifin kendine ait bir kısmı ise başka şairlere ait ağırlıklı olarak beyit olmak üzere muhtelif nazım şekillerinde şiir parçaları mektupların çeşitli kısımlarında konunun akışına uygun olarak yer alır:

³⁶ Yüce kişilerin katında yapılan özür makbuldür.

³⁷ Büyüklelerin himmeti dağları kökünden söküüp atar.

³⁸ İnsaf dinin yansıdır.

“Zehî cenâb-ı izzet ki dâl-ı devletdür ve bâb-ı himmet ki ʿayn-ı ʿadâletdür. Zîr-i kâdem-i pâkine ve kapuları hâkine ki gubâr-ı kâdemleri çeşm-i aʿyâna kuhl-i Şîfâhân ve hâk-i pâları tütüiyâ-yı dîde-i erkândur. **Beyt**

Bilse ger hâşiyetin göz otu gibi şaklayup
Ayağün tozun düşürmezdi yire kehâllere” (7. mektup)

“Şenâyi ki besân-ı tāvüs-ı kuds-i sidre-nişîn ve duʿâyî ki pür ez-şît-i şehpereş zamân u zemin bâ-râhile-i sürüş-ı melekût-ı şıdk u şafâ ve kâfile-i ferîşteğân-ı ceberût-ı mihr ü vefâ. **Şîʿr**

Duʿâi muʿazzam çü sîmurğ-ı kâf
Şenâyi ki büyeş-i bih ez-müşg-i nâf
Besân-ı sürüş-ı hüceste-liqâ
Çü âb-ı revân u çü mirʾât-ı şâf” (8. mektup)

“Sultânüm gibi ehl-i kerem sahlî vezir zamânında elli aççalağ müderrisünʿiyâli melbûsâtı ehl-i hîref evlâdından bed-hâl olmak revâ degüldür. *el-İnşâfu nişfuʿd-dîn*. **Şîʿr**

Aña inşâf ekşer eşnâf eyledi
Kâhilin şâf oldı inşâf eyledi” (25. mektup).

Mektupların gerek mensûr gerekse manzûm kısımlarında arkaik kelime ve yapılar da görülür:

“... eglenmeyüp üstüme âşüb-ı belâ **üşüp**” (4. mektup) (üşmek: “toplanmak, yığılmak, başına üşüşmek” Kanar, 2011: 713).

“...mânend-i ğurâb çıplak âdem görüp miskin fakîre **üşerler**” (12. mektup).

“İre Zâʿîfi evc-i şüreyyâya **yap yap**” (13. mektup) (yap yap: “yavaş yavaş” Kanar, 2011: 735)

“... varağa-i rakğ-ı menşür-ı hâtırda rikğat-i kalb **birle** çeşm-i kalem-i ʿağldan” (5. mektup) (birle: “ile, birlikte, beraber” Kanar, 2011: 131).

“Kavâfil-i nesim-i bâğ-ı bahâr-ı nevrûzî ve revâhil-i şehër-hîz-i peyk-i gül-zâr-ı pîrûzî **birle** ol âsitâne-i cennet-mişâle” (6. mektup).

“...ʿavn-i Rabbânî ve naşr-ı Sübhânî **birle** hezârân küffâr-ı bed-girdârı” (24. mektup).

“Tağ u **belekler** aşup ğâyet kenâre düşdüm” (7. mektup) (belek: “üzerinden yol geçen tepe” <https://sozce.com/nedir/39570-belek>).

“Var eyle ziyâret iki gözüm **tapusını**” (3. mektup) (tapu: “kat, yüce huzur” Kanar, 2011: 648).

“Gücümce kılayın **tapuña** kulluğ efendi” (3. mektup).

“Bir belâ-keş derd-mendem ki yüregüm derdine **em**” (7. mektup) (em: “ilaç, merhem, çare” Kanar 2011: 264).

“Ammā güneş cemālî pertevin hâne-i dervişden **yaşurmaz**” (7. mektup) (yaşurmak: “gizlemek, saklamak, örtmek, kapamak” Kanar, 2011: 748).

“Kur’ân envârî ile kâmunuñ vücûhı bedr-i enver**leyin** münevver” (13. mektup) (leyin: “defa, kez, gibi” Kanar 2011: 490).

“...dâniş-mendler ile zülf-i nigâr**leyin** halka halka olup taraf taraf” (13. mektup).

“Kur’ân-ı ‘azîzi âb-ı hayât**leyin** kana kana içdiler” (13. mektup).

“İşigün türâbına **yayak** varmağa t̄akatüm olmaduğundan hîdmetde mukaşşır olduğımı ‘afv buyurasız” (23. mektup) (yayak: “yaya, yayan, piyade” Kanar, 2011: 754).

“Devletlü pâdişâha cüzvî terbiyetinüz ben hakîri küllî mertebeye **irgürmege** sebebdür” (25. mektup) (irgürmek: “eriştirmek, ulaştırmak” Kanar, 2011: 386).

“Ne vech ile hikâyet ve ne yüzden rivâyet olunur dinüldikde **eyitdiler** ki” (12. mektup) (eyitmek: “söylemek, demek” Kanar, 2011: 276)

“Ümîzdür ki ki ‘an-kaşib manşib ihsânıyla daği **toylayasız** ki tecrid ü kalendirilik bir mertebeye yüz dutdı” (12. mektup) (toylamak: “ziyafet vermek, doyurmak” Kanar 2011: 673)

“Nice müyesser ve muqadder **olıserdür** ki muqaddemâ ehl-i hâl dimişlerdi ki ey ‘aşık” (7. mektup).

“Muntazıram ki Allâh celle ve ‘alâ **kanğı** mübarek vakitte fütühât-ı ebvâb-ı hayrât müyesser ide. Bu fetih-i bâb-ı mübarek **kanğı** şahib-devletün elinden ola diyü intizârdıyam” (23. mektup) (kanğı: “hangi” Kanar, 2011: 415).

Müellifin kullandığı bazı kelimeler onun Arapçaya olan vukûfiyetini göstermesi açısından dikkate değerdir. Mesela aşağıdaki cümlede “gıdâ” kelimesini “taarruz, hamle” (Redhouse 2006: 1337) manasında kullanmıştır:

“İnşâ’allâh ‘an-kaşib a‘ dâ-i dine **gıdâ** vü helâk ü züll olacağdur” (13. mektup).

7. Metin

EZ-İN PES MÜNŞE’ÂT-I MEVLÂNÂ ZÂ’İFÎ EST Kİ BE-EKÂBİR Ü E’ÂLÎ³⁹ VE A’YÂN FİRİSTÂD⁴⁰ KERREMEHÜMÜ’LLÂHU⁴¹TE’ÂLÂ

[1. Mektup]

³⁹ E’ÂLÎ: -BN

⁴⁰ A’YÂN FİRİSTÂD: A’YÂN-RÂ BE-FİRİST TS

⁴¹ KERREMEHÜM: KERREMEHÜ BN

**Be-kağî-i Edrene ki Mağdüm-zâde-i Merhûm⁴² Pîrî Paşa Muhammed Çelebîst der-Vefât-ı Pedereş
‘İyâdet-nâme⁴³ bâ⁴⁴-Târîhahâ Ârâste Mevlânâ Za‘îfî Firistâd**

Cenâb-ı Fazîlet-me‘âb Celâlet-nişâb Felek-intisâb Sultânüm Kâm-bîn ü Kâm-yâb

Hedâyâ-yı tağiyyât zi-Rabb-i ‘arş-ı ‘izzet-i celâlet ve ‘aţâyâ-yı teslîmât ez-revân-ı pîşvâ-yı ehl-i risâlet be-zübde-i fuzâlâ-i cihân güzîde-i ‘ulemâ-i zamân bād. Ma‘rûz-ı bende-i dîrîne ve çâker-i kemterîne ânest ki vezîr-i a‘zam paşa-yı mu‘azzam ez-dâr-ı bevâr⁴⁵ be-cennetü’l-ķarâr irtilhâl ve intikâleş be-sem‘-i bendegân resîd. *el-Hükümü lillâhi’l-Vâhîdi’l-Ķahhâr ve’l-Müheymini’l-‘Azîzi’l-Cebbâr*. ‘Alimallâh ki ez-în vâkı‘a-i âteş-efrûz ve hâdişe-i ciger-sûz heme bendegân-râ ez⁴⁶-pâ-tâ-ser ve heme ehibbâ-i hânedân-râ ser-â-ser busûht.⁴⁷ Lâkin çünin derd-râ devâ ve merîn zaĥm-râ şifâ. Eţibbâ-i mu‘tekidân-ı rûz-i cezâ devâ-i şabr-râ merhem revâ dâştend. Be-hüküm-i⁴⁸ *innemâ yüveffe’s-şâbirüne ecrahum bi-ğayri⁴⁹ ĥisâb⁵⁰* lâ-cerem ġamġinân ü⁵¹ miskînân be-feĥvâ-yı inâyet-i kerîm⁵² ve Ķur‘ân-ı ‘azîm ħazâ-i Ĥudâ-râ rîzâ dâdend. Gerçi dârü-yı telĥest ammâ be-şîrîni mî-nüşânend ki sipenc-i dâr-ı fenâ miĥmân-serâyest ne maġâm-ı ĥulûd u beġâ. Men ĥâķir der-te‘emmül-i in ma‘nî buved mî nâġâh⁵³ şunîdem ez-pîş ü pes-i dîvâr ez-yemîn ü yesâr ferîşteġân-ı Rabbü’l-arzı ve’s-semâ ve bendegân-ı Ĥazret-i Ĥudâ⁵⁴ *celle celâlûhu ve ‘amme⁵⁵ nevâlûhu* ber-ân şadr-ı erkân *leĥü’l-büşrâ ‘inde-liķâi’r-Raĥmân* bâ-zemzeme-i du‘âhâ mî-ĥânenî⁵⁶ sürüşân-ı pîşineġân târiĥ *be-Paşa-yı⁵⁷ Pîr Muĥammed raĥimeĥullâh* ġüftendî ve ferîşteġân-ı pesinân târiĥ *Pîr Muĥammed Paşa raĥimeĥu’l-Vâlî* ġüftendî ve meleĥhâ-yı yeminân⁵⁸ târiĥ *nevverallâhu’l-Ķuddüsü’l-[BN 320b]Ĥakîm ħabreĥu* mî-ġüyendî ve ‘âbidân u sâlihân târiĥ *raĥmetü’l-Müheymini ‘aleyhi* mî⁵⁹-ġüftendî. Be-du‘â-i ehl-i arz u semâ ve maĥlûķât-ı sipiĥr ü ġabrâ⁶⁰ revân-ı merhûm paşa hemîşe şâd bād. Âmin yâ Rabbe’l-‘ibâd.⁶¹ Me‘mül ez-Mu‘ti’l-ĥasenât ve mes‘ül ez-Muĥvi’s-seyyi‘ât ânest ki çendân ki ân merhûm ve maġfürun-leĥ⁶² der-merķad-i münevveres âsüde-ĥâl kerded. Cenâb-ı meġremet-i ĥazret-râ ‘ömr-i tavîl ve ecr-i cezîl erzânî bād. Bi-ĥâķķi’l-Ĥâķķi ve Nebiyyihi’l-muţlaķi. Çün ġarâz edâ-i ta‘ziyet ve ‘arz-ı du‘â-i ‘izzetest. Zîn-ġüne iĥtişâr⁶³ kerde şüd.

42 Merhûm: -BN

43 Mektup taziyet-nâme türündedir fakat müellif iyâdet-nâme şeklinde isimlendirmiştir. İyâdet-nâme, “herhangi bir hastalığa tutulmuş kişilerin bir an önce sağlığa kavuşmalarını dilemek veya hastalıktan kurtulmuş olan kişilerin sağlığa kavuşmalarından duyulan sevinci belirtmek amacıyla yazılan mektuplardır” (Gültekin, 215: 277).

44 bâ: be TS

45 bevâr: bevâre BN

46 ez: -BN

47 busûht: busûht BN

48 Be-hüküm: -BN

49 Zümer/10

50 ĥisâb: ĥisâbin BN

51 ü: ve BN

52 kerîm: kerîme BN

53 nâġâh: nâġehân BN

54 Ĥudâ: Ĥudâ BN

55 ‘amme: ġamme BN

56 mî-ĥânenî: mî-ĥânen BN

57 Paşa-yı: Paşa BN

58 yeminân: yemîneyân TS

59 mî: hemî BN

60 ġabrâ: ‘abrâ BN

61 ‘ibâd: ‘ibâdi BN

62 leĥ: -BN

63 iĥtişâr: iĥtişâr BN

Bâkî. Hemîşe der-mesned-i şerîc at tâ-dâmen-i kıyâmet müstedâm ve müstahkem bâd. Bi'n-nün ve 'ş-şâd ve bi'n-Nebiyî⁶⁴ ve âlihi'l-emcâd.⁶⁵

[2. Mektup]

Mine'l- 'Abdi'z-Za'îfî'n-Naîf ve Hüve 'Abdu Men Yuhyî'l- 'izâme ve Hiye Remîm⁶⁶ ilâ-Cenâbi'l- Hazreti'l-Mevlâ eş-Şerîf Mevlânâ Yahyâ Efendi el-Muhsinü'l-Kerîmu

Es-sebebü'd-dâ'î ilâ-tahrîri hâzîhi'l-hurûfî ennehu kad şehide Mevlânâ 'Abdülkerîm halîfihu'l-Kerdevi⁶⁷ ellezî kâne mülâzimen min-H'âce Efendi el-merhûm ve şehide Mevlânâ Dâvud halîfihu'l-Kerdevi eyzan ve hüve min-telâmîzi Sinân⁶⁸ Çelebi Efendi el-Ûâdî fî-beldeti'l-Edreneti.⁶⁹ Bi-enne şâhibe hâzâ'l-kitâbi Mevlânâ Bâlî halîfihu'l-Kerdevi kad kazâ ve tarahu min-kırâ'eti'l-Muhtaşarâti'l-mütedâvelâti beyne't-tullâbi ve ibtidâ'î bi-kırâ'eti'l-Mutavvelâti⁷⁰ 'alâ-Mevlânâ PîriHalîfe Efendi ellezî kâne müderrisenf î-Medreseti Kürkübaşı min-medârisi'l-Ûostantîniyyeti'l-maḥmiyyeti fî-evâyili şehri'r-Recebi min-şühür sene sitte ve erba'îne ve tis'ami'e. Fe-'alâ-mücebi emri sulṭânina'l-a'zamî mâliki rikâbi'l-ümemi⁷¹ şâhibi livâi'l-fetḥi ve'n-naşri.⁷² Sulṭâni'l-birri ve'l-baḥri fi'l-'aşri's-sulṭân ibni's⁷³-sulṭân es-Sulṭân Süleymân Han bin es-Sulṭân Selîm Han [TS185a] 'azze(A)llâhu enşârehu ve naşara cundehu ve a'vânehu. Kâne'l-âne müddetü kırâ'etihî'l-Muṭavvelâti sitte sinnîne ve ḥamse eşhürin ve şâre müddetü şuglihi 'inde'l-müderrisîne fâzılan 'an-kânûni zâlike's-sulṭâni'l-mu'azzami ve'l-hâkâni'l-mufahḥami. Fe-lemmâ şehidâb i-şıdḳı'l-makâli 'alâ-hâza'l-minvâli. Vaḳa'a şehâdetühümâl edeyye fî-hayyizi'l-ḳabûli. Fe-harrertü mâ-ḳâlâhu bilâ⁷⁴-taḳlîl ve teḳşîr. Ve beyyentü

⁶⁴ Bundan sonrası Mevlânâ Zaîfî'nin devlet ricâline, büyüklere ve memleketin ileri gelenlerine -Yüce Allah onları şerefli kılsın-gönderdiği mektuplarıdır. Merhûm Pîri Paşa Mehmed Çelebi'nin Edirne Kadısı (olan) Oğluna Babasının Vefatı üzerine Mevlânâ Zaîfî'nin Gönderdiği Tarihlerle Müzeyyen Başsaḡlığı Mektubudur. Fazilet sığnağı, haşmetli, yüksek mertebeli, meramına erdiren ve muradına ermiş sultanım. Azamet ve yücelik arşının Rabbinden manevi hayat hediyeleri ve risalet ehlinin rehberinin ruhundan dua ihsanları cihanın fazilet sahiplerinin en hâlisine, zamanın âlimlerinin en seçkinine olsun. Kadim hizmetkârın ve âciz kulun maruzâtı şudur ki vezirizâm yüce paşanın fani dünyadan cennete göçüp gittiği kullarının kulaḡına erişti. Hüküm, tek, yegâne kudret sahibi, her şeyi gören ve gözeten, azamet sahibi ve dilediğini her durumda gerçekleştiren Allah'a aittir. En iyisini Allah bilir ki bu yakıcı vaka ve çok acı hadise bütün hizmetkârları baştan aşağıya, asil aile dostlarını baştan başa yaktı kavurdu. (Her) derdin devası olduḡu gibi bu zahmın da şifası (vardır). Hesap gününe inanan tabipler (buna) merhem (olarak) sabır ilacını münasip gördüler. *Sabredenlere mükâfatları elbette hesapsız olarak verilir* hükmünce şüphesiz kederliler ve acizler bu ayet-i kerimenin ve yüce Kur'anın fehvâsınca Allah'ın takdirine rıza gösterirler. Her ne kadar acı (bir) ilaç olsa da (onu) tatlı bir şekilde içirirler. Zira bu dünya yurdu misafirhanedir, daimîlik ve sonsuzluk makamı değildir. Bu hakîr bu manayî derinlemesine düşünmekteyken ansızın duvarın önünden arkasından, sağdan soldan, yerin ve göğün Rabbinin meleklerinin ve Hazret-i Hudâ'nın -O'nun şanı ne yücedir. O'nun baḡış ve ikramı bütün varlıḡı kaplamıştır- bendelerinin o yüce mecliste *Rahman (olan Allah) ile karşılaştığında ona müjde vardır* duasını okuduklarını işittim. Öndeki melekler Pîr Muhammed Paşa'ya *Allah ona rahmet eylesin* tarihini söylüyorlardı. Arkadaki melekler Pîr Muhammed Paşa için *bütün kâinatı tek başına yöneten (Allah) ona rahmet eylesin* tarihini söylüyorlardı. Sağdaki melekler *Kuddüs ve Hakîm (olan) Allah onun kabrini nurlandırın* tarihini söylüyorlardı. Âbitler ve sâlihler *kâinatın bütün işlerine gücü yeten (Allah'ın) rahmeti onun üzerine olsun* tarihini söylüyorlardı. Yer ve gök ehlinin, yerdeki ve gökteki mahlûkâtın duasıyla merhum paşanın ruhu daima şâd olsun. Ey kulların Rabbi kabul buyur. İyilikleri bahşeden (Allah'tan) umulan ve kötülükleri gideren (Allah'tan) beklenen merhum paşanın nurlu kabrinde huzur içinde kalmasıdır. Muhterem lütüfkâr (mahdûm) hazretlerine ise uzun ömür ve bolca sevap nasip ve müyesser olsun. Cenâb-ı Hakk'ın ve O'nun kayıtsız şartsız Peygamberinin hürmetine. Maksat başsaḡlığı dilemek ve aziz duayı arz etmek olduḡu için söz böylece kısa tutuldu. Nokta. Kıyamet gününe kadar daima şeriat makamında dâimî ve saḡlam olsun. Nün ve sâd hakkına. Peygamber ve (O'nun) muhterem ehli-beytinin hürmetine.

⁶⁵ emcâd: emhâdBN

⁶⁶ "Çürümüşlerken kemikleri kim diriltecek?" Yasin/78

⁶⁷ halîfihu'l-Kerdevi: revvî BN

⁶⁸ Sinân: Mevlânâ Sinân BN

⁶⁹ Edreneti: Edrete BN

⁷⁰ Mutavvelât: Mutavvilât BN

⁷¹ ümemi: ümem BN

⁷² naşri: naşr BN

⁷³ ibni: ibnü BN

⁷⁴ bilâ: -BN

maḳālehümā 'alā-mā şehidā 'aleyhi bilā-taṭvīl ve taḳṣīr. Cerā zālike ve ḥurrire fī-evveli 'aṣri's-selāsi⁷⁵ min-şehri Zilkā' deti min-şühürî sene işney ve ḥamsîne ve tis'ami'e mine'l-hicretî'n-nebeviyyeti şallallāhu 'aleyhi ve ālihi ve 'alā-cemî'i'l-enbiyā'î ve'l-mürselîn. Min-ez'afi'l-ibādî Pîr Muhammed eṣ-şehîrû bi-Zā'îfî el-müderrişü bi-Medreseti Dāvud Paşa el-ḥaḳîr.⁷⁶

[3. Mektup]

Yeñiçeri Ağasına İrsāl İtdügi Mektubuñ Şüretidür⁷⁷

Cenāb-ı 'İzzet-me'āb Celālet-nişāb Felek-intisāb Sulṭānum Kām-bîn ü Kām-yāb

Taḥiyyātî çün nesim-i revāyiḥ-i eyyām-ı bahār-ı nevrüzi mu'atṭar ve teslîmâtî çün şemîm-i fevāyiḥ-i gül-zār-ı pîrüzî rûḥ-perver ve revḥ-güster. İlä-men tele'le⁷⁸ envärü's-sa'âdeti bi-meṭālî'i cebhetihî ke'l-aḳmâri ve ṭala'a şümüsü'd-devleti bi-evci rif'ati ke'l-envâri. Re's ü re'îs-i nev-leşker-i 'Osmânî ve 'aynu a'yân-ı ümerâ-i sulṭânî râfi'u râyâti'l-İslâmi ilâ-erfa'i'l-ma'ālî ve ḳâmi'u zulumâtî'z-zulmi 'alā-sebîlî't-tevâlî celle fezâ'ü maḥmidetihî 'an-murûri zuhûri'l-efhâm ve zelle'an-intihâci menâhici⁷⁹ midḥatihî aḳdâmu iḳdâmî'l-evhâm. Ba'de ed'iyetin yuşaḳḳu lisânü'l-ḳalemi 'an-ḥalâveti 'ibârâtihâ ve yaḥsunu vechü'l-ḳırtâsi bi-leṭâfeti kitâbetihâ.⁸⁰ İnhâ-i zamîr-i 'âlem-nümâ ki maṭla'-ı envâr-ı ilâhî ve mecma'-ı maḥâsin-i nâ-mütenâhidür. Maḥfî olmaya ki a'tâf-ı bî-gâye ve elṭâf-ı bî-nihâyeden âşâr-ı 'inâyet izḥâr idüp ṭayir-i sîmîn-per sepîd-şehper müşğ-efşân ve 'anber-nişân.⁸¹ Şi'r

[mefâ'ülün mefâ'ülün fe'ülün]

Lisân-ı gaybdür güyâ ki nâme

Ki oldı tercemân-ı⁸² sırr-ı ḥâme

⁷⁵ şelâş: şâliş BN

⁷⁶ Çürümüş kemikleri diriltecek (olan Allah'ın) zayıf değersiz kulundan mübarek şerefli ihsan ve cömertlik sahibi Muhterem Mevlânâ Yahyâ Efendi Hazretleri'ne. Yazılma sebebi şudur ki merhum Hoca Efendi'ye mülâzım olmuş el-Kerdevî'nin halifesi Mevlânâ Abdülkerim şahitlik eder ve Edrene şehrinde kadî Sinan Çelebi'nin talebelerinden yine el-Kerdevî'nin halifesi Mevlânâ Dāvud şahitlik eder ki bu mektubun sahibi el-Kerdevî'nin halifesi Mevlânâ Bâlî talebeler arasında tedavüldeki Muhtasarât'ı okumayı tamamlamış ve dokuz yüz kırk altı senesinde aylardan Recep ayının başlarında Kostantiniyye şehrinin medreselerinden Kürçübaşı Medresesi'nde müderris olan Mevlânâ Pîri Halife Efendi'den Mutavvelât okumaya başlamıştır. Bu hususta lazım gelen emir milletleri yönetimi altına alan, zafer ve varlık sancağının sahibi, asrında kara ve denizde hakimiyet sahibi, yüce sultanımız, sultan oğlu sultan, Sultan Selim Han'ın oğlu Sultan Süleymân Han'ındır. Allah onun yardımcılarını aziz kılsın. Ordusuna ve etrafındakilere yardım eylesin. Mutavvelât'ı okuma müddeti şu anda altı sene beş ay olup bu faaliyeti süresince yüce sultanın, kerem sahibi hakanın yönetimi altındaki faziletli müderrislerin yanında bulunmuştur. Bu minval üzere (bu) sözlerin doğruluğuna her ikisi de şahitlik ettiklerinde ikisinin benim huzurumdaki bu şahitlikleri kabul mevkiindedir. İfadelere ekleme ve çıkarma yapılmadan yazılmıştır. Sözü uzatma veya kısaltma yapmadan ikisinin şahitlik ettikleri ifadelere göre düzenlenmiştir. Bu şekilde gerçekleşti. Nebî'nin -Allah'ın salât ve selâmı onun, ailesinin, bütün nebilerin ve peygamberlerin üzerine olsun- hicretinin dokuz yüz elli iki senesinde aylardan Zilkade ayının ilk onuncu gecesinde yazıldı. Davud Paşa Medresesi'nde müderris, kulların en değersiz Zaîfî adıyla meşhur hakîr Pîr Muhammed'den.

⁷⁷ Yeñiçeri Ağasına İrsāl İtdügi Mektubuñ Şüretidür: Şüret-i Mektübdür ki Yeñiçeri Ağasına MevlânâZā'îfî İrsāl Eyledi BN

⁷⁸ tele'le'e: tele'le'e'î BN

⁷⁹ menâhici: minhâc BN

⁸⁰ Yüzünün ufuklarında yıldızlar gibi saadet nurları parlayana, yüceliğinin zirvesinde aydınlıklar misali talih güneşleri doğana. Yeni Osmanlı ordusunun reisi, hâkimiyet sahibi önde gelen emirlerin önderi. İslam bayraklarını en yüksek zirveye diken ve sırasıyla zulmün karanlıklarını ortadan kaldıran. Onun övgü meydanı zihinlerden geçenden yücedir. Onu methetmenin verdiği huzurun yanında kuruntuların ilerleme adımları önemsiz kalır. İbarelerinin tatlılığından kalemin dilini yaran ve yazısının güzelliğiyle kağıdın yüzünü güzelleştiren dualardan sonra.

⁸¹ nişân: lisân BN

⁸² Her iki nüshada da "türcemân" şeklinde harekelenmiştir.

Beste-miyân faşîh-zebân⁸³ kitâb-ı dil-güşâ ve hîţâb-ı behcet-efzâ irsâl buyurulmuş maẓmûn-ı şerîfnde bu ğubârî ikşîr-i himmetleriyle zer-i hâliş [BN321a] ve hâkden götürüp bu zerre'î cenâb-ı sa'âdetlerine mütehaşşîs⁸⁴ bendelerinden 'add idüp südde-i sa'âdet ve der-i devletlerine da'vet emr olunmuş. **Şi'r**

[mef' ulümefâ' ilümefâ' ilüfe' ülün]

Hükümün neyise dutayın emrün yüzüm üzre

İzün tozını götüreyin çâk gözüm üzre

Gücümce kılayın tapuña kulluk efendi

Şadık göresin ben kuluñı bu sözüm üzre

Ol Ka'be-i hâcât ve kıble-i münâcâtı bu zâyir-i Harem-i Şafâ ve bu sâyir-i bâb-ı 'atâya seyr ü ziyâret lâzımdur. **Şi'r**

[mef' ulü mefâ' ilü mefâ' ilü fe' ülün]

Görem diriseñ kıble-i hâcet yapusını⁸⁵

Var eyle ziyâret iki gözüm tapusını

Bulmak dileseñ mertebe vü 'izzet ü devlet⁸⁶

Bekle yeñiçeri gibi aĝa kapusını

İnşâ'allâh şahben'ale'l-vech eglenmeyüp mevânî' -i rûzigârdan Hâk celle ve 'alâ hıfz buyurursa 'an-karîb âsitâneye yüz sürmek müyesser ola. Lâkin birkaç günlük şıla cânibinde ğâyetde mühim maşlahat olduĝı ecilden varmamuz lâzım oldu. Ümîz⁸⁷ ol vâhibü'l-merâmdan oldur ki tizde maşşüd hâşıl olup ayakları tozına yüz sürevüz. Bâkı. Hemîşe der-tezâ'uf-i 'ömr ü devlet ve izdiyâd-ı 'izz ü rif'at bād. Bi'n-Nebiyi ve âlihi'l-emcād.⁸⁸ Türâbü'l-aqdâm ve ez'afü'l-enâm Pîr Muḥammed eş-şehîr bi-Zâ'îfî el-müderrişü bi-Medrese Mûsâ Beg fî-Yeñice Vardar.⁸⁹

[4. Mektup]

Cenâb-ı 'İzzet-me'âb Sa'âdet-nişâb Hâzret-i Sulţânüm Kâm-yâb

Âsitâne-i 'ulyâ ki sa'âdet-nişân ve bâb-ı 'uzmâ ki penâh-ı eşrâf u dervîşândur ve der-i kübrâ ki mesned-i ahâlî-i 'azîmü'ş-şân ve südde-i bâlâ ki yemm-i devlet-efşândur. Lâ-zâle 'âliyen ol yüce devlet kapusunda zîr-i kademlerinde türâb-ı miskiyetü'l-fevehâtlarına⁹⁰ bu 'abd-i za'îf ve bende-i naḥîf ruḥsâr⁹¹-ber-hâksâr idüp fi's-sırrî ve'l-cihâr ve fi'l-leyli⁹² ve'n-nehâr devâm-ı devlet ve izdiyâd-ı rif'atlerine müdâvim ve muvâzib olduĝandan şoñra [TS185b] ma'rûz-ı bende-i fakîr ve çâker-i⁹³ ḥâķîr

⁸³ faşîh-zebân: fağîh-rebân BN

⁸⁴ mütehaşşîs: mütehaşşîş BN

⁸⁵ yapu: kapu TS

⁸⁶ 'izzet ü devlet: devlet ü 'izzet BN

⁸⁷ Ümîz: -TS

⁸⁸ Bi'n-Nebiyi ve âlihi'l-emcād: -BN

⁸⁹ Ömür ve talihi daima kat kat artsın kıymet ve rütbesi yükselsin. Hz. Peygamber (sas) ve onun şeref sahibi ailesinin hürmetine. Yenice Vardar Mûsâ Bey Medresesi'nde müderriş Za'îfî adıyla meşhur PîrMuḥammed.

⁹⁰ fevehât: fevhât BN

⁹¹ ruḥsâr: ruḥsâr BN

⁹² fi: -TS

⁹³ çâker-i: çâker BN

budur ki sulţânım zâde(A)llâhu devletehu ve ebbede 'izzetehu⁹⁴ hâzretlerinûn Kumanova nâm mevzî' de⁹⁵ muşâhabet-i zât-ı şerif ve müvâneset-i 'unşur-ı laţîflerinden müfâraķat vâķi' olduķda hâlüm diġer-gün ve siriş-k-i çeşmüm hün olup eġlenmeyüp üstüme âşüb-ı belâ üşüp Balķan daġların aşup gözlerüm yaşı gibi gönlüm taşup KanlıTuna yanına düşüp Plevne nâm kaşabada birkaç dânişimde ders idildi. Lâkin bu perişân-hâl ebnâ-yı Miħal olduġ yerde cem'iyet-i hâtıra mecâl⁹⁶ bulmaķ muhâldür. Huşûsâ sulţânım müfâraķati⁹⁷ işigün hasreti ġurbet şiddetinden âyine-i dil seng-sâr olup şîşe-i hâtır tamâm inkisâr bulmuşdur. Hemân ol Hâlıkı'l-enâm⁹⁸ ve Muħaşşılı'l-merâmdan ricâ-i⁹⁹ küllî oldur ki bu za'îf ü biçâresin âsitâneleri müşahedesiyile müteselli kılıvire. Hem ol zât-ı melekîyyü's-şifâtdan mütevaķķa' ve mutażarra' dur ki bu diyârdan aħsen-i veçhile istiħlâş buyurulmaķ 'inâyet olursa bu¹⁰⁰ elţâf-ı 'uzmâ ve meşûbât-ı kübrâ muķâbelesinde ol muķtedir pâdişahuñ ilinde a' lâ-i 'illiyyîn müyesser olup maķ'ad-i şıdķda¹⁰¹ olmañuz ecirleri ola. İnşâ'a'llâhu Te'âlâ ma'a-aħyârî'l-mü'minîne âmîn yâ Rabbe'l-'âlemîne.¹⁰² Ümîzdür ki Murâd Paşa yâhüd¹⁰³ Küçükçekmece yigirmi beş ile muķadder ve müyesser olmuş ola. Eger mecâl yoġ ise Yeñice-i Vardar'da Aħmed Beġ Medresesi¹⁰⁴ yâhüd Üsküp'de veya iç ile¹⁰⁵ ķarîb mezkûrına mu'âdil otuz ile 'inâyet buyrıla. Şöyle ki biri vuķû' bula. Sulţânımdan bendeye maħz-ı merħamet ve şeķatdür. Bendeler efendisinden istemeyüp kimden istesünler. Hânc-i sa' âdetüñ zayflerindendür. Her konuġa bâb-ı devletüñüz ġod meftûhdur. **Şi'r**

[mefâ' ilün mefâ' ilün fe' ulün]

ġudâyı bir bilen er¹⁰⁶ ġayra tapmaz

Kerîm âdem konuġa ķapu yapmaz

Bâķî. Tâ-nihâyet-i vizâret ve müntehâ-yı imâret der-tezâyüd¹⁰⁷ ve teraķķî bâd. Bi'n-nün ve's-şâd.¹⁰⁸ Ez' afü türâbi'l-akdâm PîrMuħammed eş-şehîrû bi-Za'îfî el-ħaķîr el-müderresü bi-Medreseti 'Ali Beg bin Miħal fî-Ķaryeti Plevne¹⁰⁹ el-maħrûsa.¹¹⁰

⁹⁴ Allah ikbâlini artırsın, saygınlıġı dâim olsun.

⁹⁵ mevzî': mevşif BN

⁹⁶ mecâl: meħâl BN

⁹⁷ müfâraķati: muġâtîķatı BN

⁹⁸ Hâlık: Hâlık BN

⁹⁹ ricâ-i: ricâü BN

¹⁰⁰ bu: -TS

¹⁰¹ "Doġruluġun hâkim olduġu bir ortamda" Kamer/55.

¹⁰² Yüce Allah dilerse müminlerin en iyileriyle birlikte, ey âlemlerin Rabbi kabul buyur.

¹⁰³ yâhüd: mâ BN

¹⁰⁴ Medresesi: Medresesini BN

¹⁰⁵ yâhüd Üsküp'de veya iç ile: yâhüd yâ iç ile BN

¹⁰⁶ er: ez BN

¹⁰⁷ tezâyüd: ترایید BN

¹⁰⁸ Bi'n-nünve's-şâd: -BN

¹⁰⁹ Nokta. Vezirliġin zirvesi ve hükümranlıġın son noktasına kadar yükselsin, ilerlesin. Nün ve şâd hakkı için. Ayaklar (altındaki) topraġın en deġersiz Plevne şehrinin köyünde (kâim) Miħaloġlu Ali Bey Medresesi'nde müderris hakir Zaîfî ismiyle meşhur Pîr Muhammed. el-maħrûsa: -BN

¹¹⁰

[5. Mektup]

[BN321b]

Ez-Münşe'ât-ı Mevlânâ Za'îfî ki be-Muhammed Paşa ez-İznîk¹¹¹ be-Bağdâd Fîristâd¹¹²

Vilâyet-i ebdâna¹¹³ vâlî hayât-ı tayyibeden¹¹⁴ mükerrerrem olan mevlâsından cüdâ olanlarıñ merâsim-i 'ubûdiyetde vâkı' olan derûn-ı dilden itdükleri taḥiyyât-ı¹¹⁵ müstecâbe ki maḥrûn-ı icâbetdür ḳâ' ide-i mersûme ve zâbîta-i ma'lûme üzre diḳḳat-i fîkr-i müdeḳḳîḳ mülâhazası¹¹⁶ vâsıtasıyla varaḳa-i raḳḳ-ı menşûr-ı ḥâtırda riḳḳat-ı ḳalb birle çeşm-i ḳalem-i 'aḳldan reşçât-ı teslîmât-ı müsteḫâbe merḳûm ve zuhûr bulduḳdan sonra cihân-nümâ-yı zamîr-i 'âlem-ârâ ve 'âlem-ârâ-yı zamîr-i cihân-nümâda inhâ-i şuver-i aḥvâl-i bende-i naḥîf ve inşâ-i nuḳûş-ı murâd-ı 'abd-i za'îf oldur ki nüfûs-ı kâmile vü 'âliye-i insânî ki hidâyet ü 'inâyet-i Yezdâniye ḳarîn ve Mebde' ü Mübdî'-i kāyinâtuñ rızâsına rehin olmak vesâyetiyle¹¹⁷ lâ-yezâl¹¹⁸ sa'âdet-i ezelfiye maḫzar ve âşâr-ı ḡarîbeye maşdar vâkı' olan erbâb-ı 'ulûm ve faẓl u fiṭnat¹¹⁹ ki şadr-nişîn-i mecâmi'-i¹²⁰ ümmet ve mesâcid-i¹²¹ edâ-i 'ibâdetde muḫyî-i farz u sünnetdür. Eşref-i ezmân ve e'azz-i evṫanda rûsûm-ı da'avât-ı tayyibeye meşḡûl olan aşḫâb-ı ḥâcâtuñ ḡâyet-i me'mûli mevşûl-i ḥuşûl olmasına kendüleri râbîta-i ḡufrân ve vâsîta-i ḳurb-ı Yezdân olmaların mûcib-i meşûbât-ı ecmel ve sa'âdât-ı dü-cihânî' add iderler. Öyle olsa zekâ vü idrâke maḫall-i selîmetü't-ṫibâ' olanlara pûşide degüldür¹²² ki zîkr olan ehl-i 'irfân u¹²³ kemâl ni'am-ı kâmile ve seniyye ile mükemmel olanlarıñ şuver-i ma'ânî maḳâsıdları muşaffâ ḥâtırlarınıñ mir'âtlarında muşavver olup şu'â-i âfîtab-ı [TS186a] 'inâyetleriyle ḥâkden ref'-i zerrât idüp terbiyet itmeleri nihâdlarında merkûz olmak cibillî ḥâletdür. Ḥuşûşâ ni'am-ı celile şükrünüñ ḥaḳḳ-ı edâsı¹²⁴ el-'ibâdetü farîzatün 'ala'l-'ibâd'¹²⁵ mûcibiyle mefrûzât-ı ḥamsenüñ tetimmesinden ma'dûd ḳılıp ebrâr-ı muḫlişinüñ birr ü iḫsânları fevâidini istifâde itmeleri ehemmi mühimmâtdan idügi güneş gibi zâhirdür. Çün ḡarâz' arz-ı 'ayn-ı 'ubûdiyyet ve i'lâm-ı ihlâş-ı riḳḳıyyetdür. İtnâb-ı kelâm lâzım degül. Bâḳî. Hemîşe der-mesned-i şadâret şadr-nişîn-i nişîmen-i vizâret bâd. Bi-Rabbi'l-'ibâd. Ez'afû'l-'ibâd Pîr Muhammed eş-şehîr bi-Za'îfî el-müderresü bi-Medreseti Orḫan Ḥan fî-İznîk.¹²⁶

[6. Mektup]

SulṫânümKâm-yâb

[mefâ' ilünmefâ' ilünfe' ülün]

Çü Paşa Ḥâzretine vâşıl ola

¹¹¹ ez-İznîk be-Bağdâd Fîristâd: Fîristâd ez-İznîk be-Bağdâd BN

¹¹² Mevlânâ Zaîfî'nin Muhammed Paşa'ya İznîk'ten Bağdat'a gönderdiği mektuplarından

¹¹³ ebdân: cydân BN

¹¹⁴ Hayât-ı tayyibe: "Erkek olsun kadın olsun, kim inanmış bir insan olarak dünya ve âhirete yararlı işler yaparsa kesinlikle ona **güzel bir hayat** yaşatacağız ve böylelerinin ecirlerini de muhakkak surette yapmış olduklarının daha güzeliyle vereceğiz" Nahl/97.

¹¹⁵ taḥiyyât-ı: taḥiyyât BN

¹¹⁶ mülâhazası: -TS

¹¹⁷ vesâyetiyle: vesâyiṫiyle BN

¹¹⁸ lâ-yezâl: lâ-yezâl-i BN

¹¹⁹ fiṭnat: fiṭna BN

¹²⁰ mecâmi'-i: mecâmi' BN

¹²¹ mesâcid-i: mesâcideBN

¹²² degüldür: degüldür BN

¹²³ u: ve TS

¹²⁴ edâsı: edâsımı BN

¹²⁵ İbadet kulların üzerine farzdır.

¹²⁶ Son. Vezirlik makamındaki mevkiin daim olsun. Kulların Rabbi (Allah) için. Kulların en değersiz İznîk'te Orhan Han Medresesi'nde müderresü Zaîfî adıyla meşhur Pîr Muhammed.

Za'îfî'nün murâdı hâşıl ola¹²⁷

Her 'izzet ki tâc-ı ser-i rif atdür le'âlî-i merâm-ı eşdâf-ı maķâşid-ı deryâ-dil-i Hudâvend ile ser-â-ser ârâste ve her devlet ki efser-i re's-i siyâdetdür cevâhir-i murâdât-ı ma'âdin-i hâtır-ı sa'âdet-mend ile pîrâste ola. Öyle tâc-ı pür-zîver ü ziyâ ki *ke-mişkâtin fîhâ mişbâh*¹²⁸ zemîn ü âsumâna sirâc. Öyle sirâc-ı *fâliķu'l*¹²⁹ *işbâh*¹³⁰ ki mihr ü mehden alur hârac. Ol hâzret-i felek-miķdâr vü¹³¹ çarķ-iķtîdârûn fark-ı cebinleri üzre sipih-i refîc de âfitâb-vâr vaz' -ı İZİDİ olmuşdur. Ehlühu ve maķalluhu¹³² dâyimâ ol sütüde-ķişâl ve hâmid-e-fî'âl bu şîfât u cemâl ile çü bâĝ-ı¹³³ cinân ve ravza-i rıdvan muķallâ ve müzeyyen olmadan hâlî olunmaya ki ķurret-i 'ayni'l-ekâbir ve'l-ümerâ' ve revķ-i fu'âdi'l-'ulemâ' ve'l-vüzerâdurur. Şemsü metâli' i'l-iķbâl bedrü tãvâli' i'l-a' mâl¹³⁴ nâzımu umûri'l-memâlik-i *mütteki'ine*¹³⁵ *fîhâ'ale'l-erâ'ik*¹³⁶ râfi' u râyâti'r-rütbeti'l-'aliyyeti ve nâşıbu âyâti'l-ķişmeti'l-celiyyeti mu'înu'l-hâzreti'l-'ulyâ zahîrû'd-devleti'l-'uzmâ. Fe-keennemâ nezele fî-şe'nihî ve *refâ'nâhu mekânen'aliyyen*.¹³⁷ Lâ-zâle bünyânu memleketi'l-'Osmâniyyeti müşeyyedenen bi-re'yihî'ş-şâyib ve esâsü ķavâ'idi's-salţanati's-Süleymâniyyeti merşûşan bi-tedbîrihi fi'l-'avâķib.¹³⁸ Du'â-i ķidmet ki feķvâsından meşâmm-ı câna¹³⁹ büy-i iķlâş ve şenâ-i 'ubüdiyyet ki leţâfet-i nesîm-i luţfından câna zevķ-i iķtişâş hâşıl olup anuñ ţarab-engîzinden diller büsitânında sürür servleri ķâmet çekmiş ve emţâr-ı [BN322a] ebr-i bahâr-âşârından cânlar gülistânında ferhân güllerinüñ ĝonceleri tebessüm idüp aĝız açmışdur. Bu du'â-güyî ki mühr-e dil sinesine mühr-i mihr urmuş ve şenâyî ki dūş-ı cân üzre ĝâşiyec-i ķidmet vaz' olunmuş ola. Ķavâfil-i nesim-i bâĝ-ı bahâr-ı nevrûzî ve revâhil-i seķer-ķiz-i peyk-i gül-zâr-ı pîrûzî birle ol âsitâne-i cennet-mişâle ki anda her emr lâzimü'l-ımtişâldür. Tafşîl-i me'ânî-i 'ubüdiyyet 'alâ-ţariķi şuveri'l-icmâl 'arza ķılunur ammâ sevret-i telâţum-i emvâc-ı bahr-ı iştîyâķ ve şiddet-i tezâķüm-i evvâc-ı 'asker-i iftirâķ ol mertebede degüldür ki deryâsından ķatre ve şahrâsından zerre ķikâyete iķtîdâr ola. **Şi'r**¹⁴⁰

[mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ülün]

Şol işüñ k'olmaya pâyânı ey beg

Şürü' itmekden aña itmemek yeg

Bu sebebden şürü' olunmadı. Lâkin emzice-i 'anâşırda zıddiyet ve tebâyün-i ebniyyât ve iķtilâf-ı keyfiyyât var iken ol câmî'ü'l-müteferriķât hârekât-ı semavât te'şîrâtiyla 'anâşır-ı erba'a-i silsile-i ittiķâdda ceme olmaĝı revâ ĝördi. Pes bu za'îf-i nâ-tüvân ve naķîf-i bî-dil ü cân ümîd-vârdur ki

¹²⁷ Sulţânüm Kâm-yâb Çü Paşa Hâzretine vâşıl ola Za'îfî'nün murâdı hâşıl ola: Çü Paşa Hâzretine vâşıl ola Za'îfî'nün murâdı hâşıl ola SulţânümKâm-yâb BN

¹²⁸ "İçinde lamba bulunan bir kandillik gibidir" Nur/35.

¹²⁹ "Sabahı aydınlatan O'dur" Enam/96

¹³⁰ işbâh: eşbâh BN

¹³¹ vü: ve BN

¹³² Onun halkı ve yeri.

¹³³ bâĝ-ı: bâĝ BN

¹³⁴ a' mâl: âmâl BN

¹³⁵ mütteki'ine: mütteki'ün TS, BN

¹³⁶ "Orada koltuklar üzerine kurulmuş olarak bulunurlar" İnsan/13.

¹³⁷ Meryem/57.

¹³⁸ İķbâl fezâsının ĝüneşi, yükselen talihlerin dolunayı. "Orada koltuklar üzerine kurulmuş olarak" ülkelerin işlerini düzenleyen. Yüksek mertebelerin sancaklarını yükselten. Âşikâr heybet işaretlerinin sahibi. Ulu hazretin yardımcı ve yüce mevkiin destekçisi. Nitekim bu konu hakkında "Onu yüce bir makama yükselttik" şeklinde buyrulmuştur. Onun isabetli ĝörüşüyle Osmanlı Devleti'nin binası muhkem, geleceĝe (dair aldığı) tedbirleriyle Süleyman'ın saltanatının temelleri saĝlam olsun.

¹³⁹ câna: hâne BN

¹⁴⁰ Şi'r: Beyt BN

Sübhānehu Te‘ālā ve Tebārek¹⁴¹ sefer-i hümāyūnuñuz mübārek kı lup a‘dā-i dīn seyf-i İslām-ı mübīn ile bi‘l-külliyye maḫhūr ola. Ve ‘avdet-i mübārekeñüzden¹⁴² inşā’ allāh infişal ittışāle mübeddel olup şeref-i taḫbīl-i eyādī-i kerīme ki sa‘ādet-i kübrā ve devlet-i ‘uzmāyı müsted‘īdür ‘an-ḫarīb müyessirü’l-āmāl ve muḫaddirü’l-aḫvāl müyesser itmiş ola. *Ve mā zālīke ‘ala’ llāhi bi-‘azīz.*¹⁴³ *İnnehu ‘alā-küllī şey’in ḫadīrun.*¹⁴⁴ Bāḫī. Allāh celle ve ‘alā ol cenāb-ı ‘ālīnūñ şafahāt-ı [TS186b] iḳbālinden ğubār-ı ḫavādiş-i rüzīgār-ı zūr-kārı¹⁴⁵ dūr ve bu du‘ā-ğūy-ı muḫlişūñüzün göñlin tevātüren sa‘ādetünüzle dāyım mesrūr kılvire. Bi-mennihi vücūdihi. **Beyt**¹⁴⁶

[fā‘ ilātün fā‘ ilātün fā‘ ilün]

Pīr Muhammed aḫkerü’l-ḫaḫī’l-faḫīr

Ez‘afu’n-nāsi’z-Za‘īfiyyü’l-ḫaḫīr.¹⁴⁷

[7. Mektup]

Sulṫānum¹⁴⁸ Kām-bīn ü Kām-yāb

Āsitāne-i felek-rif at keyvān-menzi let ve sūdde-i āsumān-mertebet hūrşīd-ṫal‘ at. **Beyt**

[mefā‘ ilün mefā‘ ilün fe‘ ulün]

Zehī şems-i vizāret maḫhar-ı dād

Ki oldı ‘adl ü dād itmege mu‘tād

Zehī cenāb-ı ‘izzet ki dāl-ı devletdür ve bāb-ı himmet ki ‘ayn-ı ‘adāletdür. Zīr-i ḫadem-i pākine ve ḫapuları ḫākine ki ğubār-ı¹⁴⁹ ḫademleri çeşm-i a‘yāna kuḫl-i Şıfāḫān ve ḫāk-i pālari tütüiyā-yı dīde-i erkāndur. **Beyt**

[fā‘ ilātün fā‘ ilātün fā‘ ilātün fā‘ ilün]

Bilse ger ḫāşiyetin göz otı gibi şaḫlayup

Ayağūñ tozın düşürmezdi yire keḫḫāllere

Bu ‘abd-i za‘if-i Ezelī ve bende-i naḫīf-i Lem-Yezelī rüy-bendeğī ber-ğabrā-i zīrīn ve cebhe-i efkendeğī ber-ḫāk-i zemin vaż‘ idüp ānā’e’l-leyli ve eṫrāfe’n-nehāri fi’s-sırrı ve’l-cihār¹⁵⁰ irtifā‘-ı devlet ve ‘azamet ve izdiyād-ı ‘izzet ü ḫişmet du‘ālarına müdāvīm ve muvāzīb mülāḫaza buyurıla. Lākin bu fūrḫat diyārınuñ ḫaḫīri ve ğurbet dārınuñ esīri belā vü ğam refīḫi hier āteşinūñ ḫarīḫi. **Beyt**

[mef‘ ulü fā‘ ilātün mef‘ ulü fā‘ ilātün]

Ġāyetde müşkil olur hier āteşine yanmaḫ

¹⁴¹ Her türlü kusur ve eksiklikten uzak ve yüce olan Allah.

¹⁴² mübārekeñüzden: mübārekeñüzden BN

¹⁴³ “Bu, Allah’a hiç de güç gelmez” İbrahim/20.

¹⁴⁴ “Şüphesiz Allah’ın gücü her şeye hakkıyla yeter” Fatur/1.

¹⁴⁵ zūr-kārı: -BN

¹⁴⁶ Beyt: -TS

¹⁴⁷ Allah’ın lütuf ve yardımıyla. Halkın en hakiri fakir insanların en değersiz hakiri Zaîfî.

¹⁴⁸ Sulṫānum: Sulṫānum Ḥāzretleri BN

¹⁴⁹ ğubār-ı: ğubār BN

¹⁵⁰ Bütün gün bütün gece, gizli ve aleni bir şekilde.

Âh-ı derûn-ı dilden sevdâlara boyanmak

Bir vaqt yokdır ki felekler düd-ı âhuma boyanmaya bir zamân olmaz ki teşne yirler gözlerüm yaşına kanmaya. Egerçi ki şem' gibi il yüzine şadānam ammā nār-ı ğam yüregüm yağın eritdükçe âheste âheste giryānam. Baħr-ı sefid-i vişâlden zevrak-ı ħuzûrımı rüzigâr sürdi kenâre. Deyyâr-siyeh baħtumdan ğayrı kimesnem yok düşdüm bir olmaz diyâra. **Beyt**

[mef' ülü fâ' ilâtün mef' ülü fâ' ilâtün]

Tag u belekler aşup ğâyet kenâre düşdüm

Bir ehl-i dil bulunmaz olmaz diyâra düşdüm

İşigünde ser-dâr iken kaldum ayakda. Kapaında hevâ-dâr iken kaldum bucağda. Ben kuluñ Yûsuf gibi yok behâya şatıldum. Mancınık-ı Nemrûd-ı hicr ile nār-ı belâya atıldum. Bir belâ-keş derd-mendem ki yüregüm¹⁵¹ derdine em ve felek-zede müste-mendem ki ħaste cânuma merhem bulunmaz. Gülşen isteyü külĥana düşdüm. Vuşlat isteyü hicrâna düşdüm. **Beyt**

[mef' ülü mefâ' ilün mef' ülü mefâ' ilün]

Vaşluında güler yüzlü bir gülşen idi külĥan

Şimdi kara puş oldu külĥan gibi her gülşen

Bir bucağda kalmış fakîr bir küşeye düşmiş haķîr bir gülşenden ayrılmış 'andelîb bir külĥanda yatur merd-i ğarîbem. Bârî ğonce gibi yılda bir göz ucıyla [BN322b] nazar yâ¹⁵² eyyâmda bir gül gibi açılıp dil ucıyla ħabere 'inâyet maħzâ şefkat ve merĥamet degül midür. Belî zerre âfitâba hem-ser ve ħâk-i üftâde âsumâna ber-â-ber olmağ muĥâldür. Ammâ güneş cemâlî pertevin ħâne-i dervîşden yaşurmaz. Rüy-ı zemine ziyâ virür gün şaşurmaz. **Beyt**

[mefâ' ilün mefâ' ilün fe' ülün]

Güneş dervîşden nürn yaşurmaz

Ziyâ virür evine gün şaşurmaz

Lâ-büd ol kân-ı kerem ki râfi' -i¹⁵³ sitemdür ayakda kalup düşmişlere dest-ĝir belki her üftâdenün elin alup cihân-ĝir eylemek sezâdur. **Şi'r**¹⁵⁴

[fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün]

Yirlere urdı beni âh-ı firâkuñ elemi

İy felek-rif at¹⁵⁵ elün vir kerem it dut elümi

Bu haķîr dimez ki âsumâna ire yâ menzil-i keyvânı ğöre yârân evc-i hevâda iĥvân burc-ı semâda heyhât semâ-i zâti'l-burûca zü'l-me'âric olanlarla bu bî-bâl¹⁵⁶ ü şehper 'urüc ide. Hemânâ min-ba' d 'acebâ¹⁵⁷

151 yüregüm: yüregim BN

152 yâ: mâ BN

153 râfi' -i: râfi' BN

154 Şi'r: Beyt BN

155 rif at: päye BN

156 bî-bâl: bî-mâl BN

157 'acebâ: -BN

ola mı ki bu ‘abd-i¹⁵⁸ bî-külâh u efser işigün taşına vaz’-ı ser idüp bir lahza hem-ser ola. Yâ bir zamân ola mı ki bu zemine himmetiñüz bisâti¹⁵⁹ ‘inâyet-güster ola. Nice müyesser ve muqadder olıserdür ki muqaddemâ ehl-i hâl dimişlerdi ki ey ‘aşık senüñ gönlün mümdan yumşakdur tek dürtek¹⁶⁰ dil-i ma’ şük seng-i mermerden yegdür. Pek ‘aynuma gelmez ve sem’ üme girmezdi. Şimdi bildüm ki rûzigârda şafa olmaduğı gibi maḥbûblarda vefâ olmaz imiş. **Beyt**

[fâ‘ ilâtün fâ‘ ilâtün fâ‘ ilâtün fâ‘ ilün]

Ben vefâ bulmadum Rûm u¹⁶¹ ‘Acemde âhir

Bir ‘Arab oğlına şordum didi *Rûmî mâ-fî*¹⁶²

Hemân bu bendeñüze vefâ-yı vâfî ve ḥaste-dile cevâb-ı şâfî budur ki kuluñuz Şücâ‘ Kethüdâ¹⁶³ ṭavvelallâhu ‘umrehu¹⁶⁴ ve bendeñüz Ḥüsrev Kethüdâ¹⁶⁵ [TS187a] edâme(A)llâhu beḳâhu¹⁶⁶ ve çâkeriñüz Muştafâ Beg zâde(A)llâhu kadrehu¹⁶⁷ ‘âdet-i me’lûf ve ṭariḳ-i ma’rûfları üzre şihḥat-i zât-ı şerîf ve selâmet-i ‘unşur-ı laṭîfñüz muḥbir ve mu’lim meveddet-nâme göndereler ki bu ḥaste-dile şihḥat ve cism-i¹⁶⁸ bîmâra ‘âfiyet ḥâşıl ola. Ma’lûm-ı ḥazretdür ki bu diyâr intihâ-i dâr-ı İslâm olmağın ne muşâhabet-i aḥbâb ve ne mu’teberâtdan bir kitâb ele girür. Eger du’â-güyuñuz ṭalibü’l-‘ilmlerümüz degülmişse hergiz bu vâdide bu bendelerine qarâr mümkün degüldi. Sulṭanumdan dūr ve sâmi’inden mehcūr olsun bu yıl ḥuşûşıyla bir mertebede vebâ-i ‘azîm vâḳi’oldı ki vaşfi lisân ile¹⁶⁹ taḳrîr ve ḳalem ile taḥrîr ḥadd-i imkânda degül idi. Külliyyen Miḥallular¹⁷⁰ firâr itdiler. Bu bendeleri tevekkül ber¹⁷¹-Ḥudâ idüp âḥar maḳâma ḥareket olunmadı. Ammâ vaşiyet idüp her sâ‘at mevte¹⁷² muntazır olup müterakḳıb idüm. Ol sebebden sulṭanum *edâme(A)llâhu iḳbâlehu*¹⁷³ ḥazretleri sefer-i hümâyûna teveccühlerinde bu diyâra qarîb geldüklerinde mülâkât-ı ḥidmet-i bendegâniye mecâl olmadı. Ümîzdür ki ‘özr-i benedeği maḳbûl buyurıla. Bâḳî. Der-şadr-ı vizâret ve serîr-i imâret müstedâm ve müstahkem bâd. Bi’n-nünve’ş-şâd. Min-ez’afi’l-‘ibâd fi’l-âfâḳ ilâ-vişâlikümi’l-müşṭâḳ. Ve hüve râci’t-telâk mine’l-Meliki’l-Ḥallâḳ.¹⁷⁴ Pîr Muḥammed el-ḥaḳîr el-müderresisü bi-Medreseti ‘Alî Beg fî-ḳaryeti¹⁷⁵ Plevne eş-şehîrü bi-Zâ‘îfî¹⁷⁶ el-faḳîr.¹⁷⁷

158 ‘abd: -TS

159 bisâti: bisât-ı BN

160 dürtek: -BN

161 u: -BN

162 Anadolu (elde bir şey) yok.

163 Kethüdâ: Kethüzâ BN

164 Allah ömrünü uzun eylesin.

165 Kethüdâ: Kethüzâ BN

166 Allah onun durumunu daim kılsın.

167 Allah onun derecesini artırsın.

168 cism: ḥasim BN

169 lisân ile: lisâna BN

170 Miḥallular: Miḥallu BN

171 ber: -BN

172 mevte: -BN

173 Allah talihini daim kılsın.

174 mine’l-Meliki’l-Ḥallâḳ: -BN

175 ḳaryeti: -BN

176 Sözü kesiyor, veziriazamlık makamınız ve emirlik tahtınız daim ve muhkem olsun. Nün ve sâd hakkına. Etrafınızdaki kullarınızın en zayıfından size özlemle kavuşmayı bekleyen Melik ve Hallak (olan Allah’a) kavuşabilmeyi ümit eden fakir Zaîfî (adıyla) bilinen Plevne Köyü’nden Ali Bey Medresesi’nde müderris hakir Pîr Muhammed.

177 el-faḳîr: -BN

[8. Mektup]

Sultānum Kām-bin ü Kām-yāb

Āsitāne-i 'ālī-ḳadr u gerdūn-iḳtidār ve sūdde-i bālā-dīvār vü¹⁷⁸ felek-miḳdār ki ḫāk-i müşg-efşānı sürme-i çeşm-i a'yān ve ḡubār-ı¹⁷⁹ 'anber-efşānı tütüiyā-yı dīde-i¹⁸⁰ erkāndur. Lā-zāle şemsü 'izzetihi lāmi' aten ve aḳmāru devletiḫi ḫālī' aten ilā-ḡāyeti'z-zamān ve nihāyeti'd-devrān. Şenāyī ki besān-ı ḫāvus-ı ḳuds-i sidre-nişin ve du'āyī ki pür ez-şīt-i şehpereş zamān u zemin bā-rāḫile-i sürüş-ı melekūt-i şıdḳ u şafā ve ḳāfile-i feriştegān-ı ceberūt-ı mihr ü vefā.¹⁸¹Şi'r

Du'āi¹⁸² mu'azzam çü simurḡ-ı ḳāf

Şenāyī ki büyeş-i bih ez-müşg-i nāf

Besān-ı sürüş-ı ḫüceste-liḳā

Çü āb-ı revān u çü mir'āt-ı şāf¹⁸³

İblāḡ ve irsāl kılınduḡdan¹⁸⁴ şoñra ol cenāb-ı ḫürşid-rif'at ve keyvān-menzilet ve¹⁸⁵ ḫāl'at cānibinden bu zerre-i ḫāk-sār üftāde-i bī-miḳdār [BN323a] tarafına¹⁸⁶ kirişme-i naḡar-ı ḫümāyūn ile pürsiş buyrılursa nihāyet-i 'āḫfet ve ḡāyet-i mürüvvet ve şefḳatüñüzden bu bendeñüze iḫsān olunan merḫūm Aḫmed Beg Medresesi'nde 'ināyet-i Yezdānī ve hidāyet-i¹⁸⁷ Şamedānī birle gereḡi gibi cem'iyetümüz vardır. Sultānum ḫazretlerinüñ himmetlerinde faḳīrünüñden evvel gelen müderrislerden bu nev'a cem'iyet degmelerine müyesser olmamışdır diyü bu diyāruñ efvāḫ-ı ricālindedür. Hemānā perişān-ḫāḫır olduḡum teşevvuḡ-ı müşāhede-i liḳā-i şerif ve ta'aḫḫuş-ı mülākāt-ı 'unşur-ı laḫīf şol mertebededür ki mühendisān-ı zamān veziregān-ı cihān taḫrīr bi'l-benān ve taḫrīr bi'l-lisāna 'āciz ve ḳāşırıldur.¹⁸⁸ Lākin ümiz ol ḫālīḳu'l-enām ve Muḫaşşılı'l-merāmdan oldur ki 'an-ḳarīb cemāl-i ferḫunde-fālünüñ müşāhedesin müyesser ide. Zaḫmet bendeñüzi bu pāyeye getürmek idi. Mercüdur ki taşḫīf ile¹⁸⁹ raḫmete mübeddel olup işigüze¹⁹⁰ ḳarīb olmaḡ taḳdīr olmuş ola. İnşā'allāhu Te'ālā istifsār mücib-i melāl olmazsa Rümili efendisi maḫzārında Anaḫolı efendisinden bendeñüz ḫaḳḳında recā olunur ki ḫayır-ı şehādet buyuralar. Sa'ādetlü sultānum zerrei¹⁹¹ āsumāna ref'irmek ile āfitāba noḡşān gelmez. Hezār ayak¹⁹² topraḡı evc-i 'ināyetünüñde merfū'dur. Bu def'a daḡı bu ḡubār-ı ḫākden ref' olursa maḫz-ı 'ināyetdür. Bu şūḫāne

178 vü: ü BN

179 ḡubār-ı: ḡubār BN

180 dīde: 'uyūn BN

181 Zamanın nihayetine dünyanın sonuna kadar yücelik güneşi parlamaya ve bahtının yıldızları ışıdamaya devam etsin. Sidrede oturan mübarek tavus gibi bir övgü, yer ve gök kanadının sadasıyla dolu bir dua. Doğruluk ve saflık saltanatındaki meleğin kervanı ile sevgi ve vefa âlemindeki meleklerin kafilesi ile.

182 Du'āi: Du'ā'ı TS

183 Kaf (dağındaki) Anka gibi yüce bir dua Kokusu göbek miskinden (daha) güzel bir övgü Akarsu misali, saf ayna gibi mübarek çehreli melek misali

184 kılınduḡdan: kılduḡdan BN

185 ve: ü BN

186 tarafına: tarafından BN

187 hidāyet: hediye BN

188 ḳāşır: ḳāzır BN

189 taşḫīf ile: taşḫīf olup BN

190 işigüze: işigüleze de BN

191 zerrei: zerreyi BN

192 ayak: ayaklar BN

kelimât-ı ‘abd-i za‘îf ve küstâhâne taḥrîrât-ı bende-i naḥîf ma‘zûr¹⁹³ buyurıla ki efendilerün luṭf-ı firāvâmı kulları şûḥ eyler. **Şîr**

[mef‘ülü fâ‘ilâtü mefâ‘ilü fâ‘ilün]

Luṭf-ı Hudâvend kerd şûḥ-çeşm-i bende-râ

Zerre zi-hürşîd yâft qadr-i bülendi zi-hâk

[TS187b] Pâ-yı mezellet çü kerd pest men-i ḥâk-pây¹⁹⁴

Dest-i ‘inâyet nişâned ez-semekem tâ-semmâk¹⁹⁵

Bâkî. Hemîşe der-serîr-i şadâret ve nişîmen-i vizâret tâ-dâmen-i kıyâmet müstedâm ve müstahkem bād. Bi-Rabbi’l-‘ibād. Tûrâb-ı aḳdâmiküm ez‘afû’l-‘ibād Za‘îfî el-müderresü bi-Medreseti Ahmed Beg fî-Yeñice-i Vardar.¹⁹⁶

Ser-nâme¹⁹⁷

Şahâyif-i şenâ-i devlet ki ârâstedür çü ṭāvus-ı firdevs-i berîn. Ve leṭâyif-i du‘â-i ‘izzet ki pîrâstedür çü iklîl-i Keykâvus şâh-ı zemin. Ol kerîmü’s-şân melek-nişân ḥâzretlerine envâ‘-ı ta‘zîm ve iclâl ve eşnâf-ı tekrîm ü ifzâl bi’l-ğuduvvi ve’l-âşâl¹⁹⁸ ihdâ ve îşâl kılnur. Ümîzdür ki hem-dem-i ḳabûl ola. Ba‘dehu ez‘afû’l-‘ibād Za‘îfî el-hakîr.¹⁹⁹

[9. Mektup]

Sultânüm Ḥâzretleri Kâm-yâb be-Bursa Rüşenî-zâde-râ Firistâd

Hediyye-i şemere-i tekrîmât-ı mütetelîyât ez-şecere-i ṭayyibe ki *aşluḥâ şâbitun ve fer‘uhâ²⁰⁰ fî’s-semâ’²⁰¹* ve ‘aṭiyye-i mîve-i ta‘zîmât zi-devḥa-i mübâreke *tü’ti ukulḥâ külle ḥînin bi-izni Rabbihâ²⁰² ḳuṭufuhâ²⁰³ dâniye²⁰⁴ fî-cennetin²⁰⁵ ‘âliye²⁰⁶* Bâ-peyk-i şabâ ve berîd-i şubḥ u mesâ’îşâlınden şoñra ma‘rûz-ı ‘abd-i muḥliş ve bende-i müteḥaşşîş²⁰⁷ oldur ki nâkılı ruḳ‘a-i ‘ubüdiyyet ve şahîfe-i riḳḳiyet faḥru erbâbi’l-isti‘dâd zuḥru²⁰⁸ aşḥâbi’s-sedâd zü’t-ṭab‘ı’s-selîm ve’l-fehmi’l-müstaḳîm mevlânâ fülân bendeñüz südde-i seniyye-i medâric-i ‘ulemâ-i fuḥûle mülâşîḳ ve ḳademe-i me‘âric-i fuḳâlâ-i ahâlî-i

¹⁹³ ma‘zûr: maḳzûr BN

¹⁹⁴ ḥâk-pây: ḥâk-i pây BN

¹⁹⁵ Hudâ küstah kuluna lütufta bulundu Güneşten zerre buldu topraktan yüksek bir değer Hakîrlik ayağı beni (daha da) aşağıya çekmişti ki Allah’ın inayet eli beni cehennem çukurundan cennetin zirvesine çıkardı

¹⁹⁶ Sözlerimi noktalyorum. Her zaman sadrazamlık tahtında ve vezirlik makamında kulların Rabbi için kıyamet gününü kadar (yeriniz) daim ve muhkem olsun. Ayaklarınızın toprağı, kulların en zayıfı Vardar Yenicesi’nde Ahmed Beg Medresesi’nde müderres Zaîfî.

¹⁹⁷ Ser-nâme: Ser-nâme-i Laṭîf BN

¹⁹⁸ Sabah akşam.

¹⁹⁹ Öyleyse kullarının en zayıfı bendeniz Zaîfî.

²⁰⁰ “Kökü sağlam, dalları göğe yükselen” İbrahim/24.

²⁰¹ semâ’i: semâ BN

²⁰² “(O ağaç), Rabbinin izniyle her zaman yemişini verir” İbrahim/25.

²⁰³ “Onun meyveleri sarkar (kolaylıkla devşirilebilir)” Hâkka/23.

²⁰⁴ dâniye: dâniyetün BN

²⁰⁵ “Onlar yüksek bir cennettedirler” Gaşîye/10.

²⁰⁶ ‘âliye: ‘âliyetin BN

²⁰⁷ müteḥaşşîş: müteḥaşşîş BN

²⁰⁸ zuḥru: zaḥru BN

ma'kûl u menüyle mülâhik olmağa lâyiğ t̄alibü'l-^c ilmdür ve²⁰⁹ muqaddemâ bu muhibbiñüzi şeref-i muşâhabet-i ^c ilmiyeleriyle müşerref idüp ba' dehu Medrese-i ^c Alî Paşa'da el-ân²¹⁰ müderris olan ^c ulemâya zîver ve²¹¹ fuzalâya mazhar Mevlânâ Ca'fer Efendi hizmetlerinde müddet-i mediddür ki dersleri tebdil olup Hidâye²¹² okurlar. Hâliyâ tahşîl-i kemâl²¹³ ve tekmi'l-i qadr ü ifzâlde ülü'l-fezâyil aşhâbu'l-fevâzil huzûrlarında istinâs-ı erbâb-ı fûnûn-ı nâ-mütenâhiye t̄alib ve iktibâs-ı envâ^c-ı envâr-ı ^c ulûm-ı ilâhiye râğib ve müstefiz olmağ ümîziyle cenâb-ı ifâdet-me'âb sa'âdet-nişâb ki zümre-i isti'dâda Ka'be-i âmâl ve kıble-i iqbâl vâki' olmuştur hâk-i pâ-yı Hüdâvendî cânibine şahben'ale'l-vech tevcih olundu. Eltâf-ı mâ-lâ²¹⁴-nihâyelerinden [BN323b] me'muldür ki ^c inâyet-i ^c aliyye ve ri'âyet-i²¹⁵ celiyyeñüz mevâid ü ^c avâidinde hatt-ı vâfî ve naşib-i kâfiye fâyiz olan bendelerüñüz silkinde münselik olup sâye-i himâyetüñüzde ed'iyye-i vâfire ve eşniye-i mütekâşire-i devlet-i²¹⁶ cavidâniye iştiğâlde ola. İntizâm-ı ahlvâl-i müşârunileyh bu muhiblerine aqşâ-yı murâdât ve ehemmi-mühimmât dandır. Mercûdur²¹⁷ ki hayyiz-i qabülde vâki' olup hezâr âşâr-ı luftuñuza maqrûn ola. Bâki hemîşe. **Şi'r**²¹⁸

[fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün]

Tâ zi-mihr-i şark²¹⁹ rüşen şüd bilâd

Rüşeni-zâd-ı hevâ-h'âh-ı tu bād²²⁰

Mâ tala'ati-ş-şemsü ^c alâ-ru'üsi'l-^c ibâd. Ğubârü aqdâmi' ibâdi'l-^c Alîmi'l-Habîr. Ez'afu'z-zu'afâi'l-^c haķîr²²¹ el-müderris bi-Medreseti İbni'l-Hâcci²²² Hasan eş-şehir.²²³

[10. Mektup]

Sultânüm Hazretleri Kâm-yâb²²⁴

Hedâyâ-yı ed'iyye-i tekrîmât-ı tayyibât-ı mütetâliyât ki²²⁵ ez-zebân-ı tāvus-ı sidre-i berîn ve ^c atâyâ-yı eşniye-i teslîmât-ı zâkiyât-ı mütetâliyât ez-lisân-ı sürüş-ı muqarrebîn bâ-peyk-i şabâ ve berîd-i şubh u mesâ'îşalinden şoñra ma' rüz-ı ^c abd-i muhliş ve bende-i mütehaşşış oldur ki naķıl-ı ruķ' a-i ^c ubüdiyet ve hâmil-i şahîfe-i rıkkıyet fahrü tavâiyü'l-isti'dâd zuhru aşhâbi's-sedâd zü't-ı tab'ı's-selîm ve'l-fehmi'l-

209 ve: -BN

210 el-ân: ^c BN

211 ve: -BN

212 Hidâye: Hedâye BN

213 kemâl: kemâ BN

214 lâ: -TS

215 ^c aliyye ve ri'âyet-i: -BN

216 devlet-i: devlet BN

217 Mercûdur: -BN

218 Şi'r: Beyt BN

219 şark: şevķ BN

220 Aydınlıktan doğmuş senin dostun olduğı müddetçe doğunun güneşi memleketi aydınlattır

221 zu'afâi'l-haķîr: zu'afâi'l-Za'îfiyyi'l-haķîr BN

222 Hâcci: Hâcî BN

223 Kulların başları üzerine doğan güneş. Alîm ve Habîr (olan Allah'ın) kullarının ayaklarının (altındaki) toprak, zayıfların en zayıfı meşhur İbni'l-Hâcî Hasan Medresesi'nde hakir müderris.

224 Kâm-yâb: Kâm-bîn BN

225 ki: -BN

müstaķîm mevlânâ²²⁶ fülân bendeñüz müddet-i medîd ve evân-ı²²⁷ ba'ıdden²²⁸ berü muşâhabet-i 'ilmiyyeleriyle bu bende'î müşerref kılmışlardır. Hâliyâ südde-i seniyye-i medâric-i 'ulemâ-i fuḥûle²²⁹ mülâşık ve қademe-i me'âric-i fuḫâlâ-i ahâlî-i ma'ḫûl u menüyle mülâhık olmağa [TS188a] lâyıḫ ḫâlibü'l-'ilm olmağın cenâb-ı ifâdet-me'âb sa'âdet-nişâb seyyidü's-sâdât mecma'u's-sa'âdât şâhibü'l-ḫayâ'î ve'l-vakâr Mevlânâ Seyyid' Abdülğaffâr²³⁰ ki zümre-i ehl-i isti'dâda Ka'be-i âmâl ve kıble-i iḫbâl vâķi' olmışdur ḫâk-i pâ-yı Ḥudâvendî cânibine saḫben'ale'l-vech teveccühleri tevcih olundu. Elḫâf-ı mâ-lâ-nihâye ve a'ḫâf-ı bî-ğâyelerinden me'mûldür ki 'inâyet-i 'aliyye ve ri'âyet-i celiyyelerin zuhûra getürüp mevâid-i kemâlât-ı nâ-mütenâhî 'avâyidinde ḫaḫ-ı vâfî ve naşîb-i kāfiye fâyiz olan bendeñüz silkinde münselik olup sāye-i ḫimâyetiñüzde ed'ıye-i vâfire ve eşniye-i mütekâşire-i devlet-i ebedî²³¹ iştiğâline²³² peyvend olan bendelerden ola. Bâķî. Hemişe tele'lü-i envâr-ı 'ulûm ber-nâşıye-i ân ḫâzret-i²³³ maḫdûm bâd bi-Rabbi'l-'ibâd. Ez'afu'l-'ibâd PîrMuḫammed el-faḫîr eş-şehîr bi-Zâ'îfî el-ḫaḫîr el-müderrişü bi-Medreseti'l-Hâcc²³⁴ Ḥasan.²³⁵

Ser-nâme-i Pârsî²³⁶

Hedâyâ-yı ed'ıyye-i tekrîmât-ı ḫayyibât-ı²³⁷ mütetâliyât ez-zebân-ı ḫâvus-ı sidre-i berîn ve 'aḫyâ-yı eşniye-i teslîmât-ı zâkiyât-ı mütevâliyât ez-lisân-ı²³⁸ sürüş-ı muḫarrebîn.²³⁹ **Şi'r**

Du'âyî mu'azzam çü sîmurğ-ı ḫâf

Şenâyî ki büyeş-i bih ez-müşğ-i nâf

Besân-ı sürüş-ı ḫuceste-liḫâ

Çü âb-ı revân u çü mir'ât-ı şâf²⁴⁰

Bâ-peyk-i şabâ ve berîd-i şubḫ u mesâ be-südde-i seniyye-i medâric-i 'ulemâ-i fuḫûl²⁴¹ ve âsitâne-i me'âric-i fuḫâlâ-i ahâlî-i ma'ḫûl u menḫûl firistâde şüd. Ümîdest ki be-ḫayyız-i ḫabûl üfted. Ba'd ez-temhîd-i kavâ'id-i bendegî ve teşyîd-i²⁴² ubûdiyyet ü efkendegî nâḫıl-ı ruḫ' a-i rıḫḫıyet ve mûsıl-ı şâḫıfe-i 'ubûdiyyet faḫru erbâbi'l-müste'iddîn mevlânâ fülâne'd-dîn be-şavb-ı şavâb-ı ifâdet-me'âb ve be-cânib-i cenâb-ı sa'âdet-nişâb ḫudâvendî-râ saḫben'ale'l-vech tevcih şüde bûd. Ez-elḫâf-ı mâ-lâ-nihâye

226 mevlânâ: -BN

227 evân: ezmân BN

228 ba'ıd: ba'id BN

229 fuḫûl: faḫûl BN

230 'Abdülğaffâr: 'Abdülğaffâr BN

231 ebedî: -BN

232 iştiğâline: iştiğâne BN

233 ḫâzret: -BN

234 bi-Zâ'îfî el-ḫaḫîr el-müderrişü bi-Medreseti'l-Hâcc Ḥasan: bi-Zâ'îfî el-Müderrişeti'l- Hâcc Ḥasan eş-şehîr BN

235 Sözlere son verirken ilimlerin nurlarının parlıtısı kulların Rabbi hakkına daima o maḫdum ḫâzretlerinin çehresi üzerinde olsun. Kulların en zayıfı Zaîfî adıyla meşhur El-Hâc Ḥasan Medresesi'nde benzeniz müderriş ḫakîr Pîr Muḫammed.

236 Ser-nâme-i Pârsî: -TS

237 ḫayyibât: ḫayyînât BN

238 lisân-ı: lisân BN

239 Peşisıra gelen iyiliklerin tazim dualarının hediyeleleri yüce sidredeki tavus kuşunun dilindendir ve aralıksız halis selamların övgü ihsanları muḫarrebîn meleğinin lisanındandır.

240 Kâf dağının ankâsı gibi yüce bir dua Kokusu (ceylan) göbeğinin miskinden daha güzel bir övgü

241 fuḫûl: faḫûl BN

242 teşyîd: teşyîd TS

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

ve a' t̄āf-ı bî-ğāye-i ān ḥāzret me'mūlest ki çün der-aḥsen-i ḥāl bā-yemni-i ikbāl der-zamān-ı vuşul be-şeref-i ḥüsn-i kabūl müstes' ad geşte ve be-silk-i muḥaşşılān-ı taḥşil [ü] kemāl ve mükemmilān-ı ḳadr ü ifzāl sāhte bāşed. Der-mevāyid-i 'avāyid-i²⁴³ 'ināyet-i 'illiyye ve ri'āyet-i²⁴⁴ celiyye bā-ḥaṭṭ-ı vāfī ve naşīb-i kāfī der-silk-i sāyir bendegān be-zıll-i ḥimāyet ve sāye-i 'ināyet-i ān ḥāzret fāyız ve münselik şüde bāşed. Tā ki be-ed' iye-i vāfire ve eşniye-i mütেকāşire-i devlet-i cāvidāniyet-rā²⁴⁵ ü hem²⁴⁶ iştiāl nümāyed. Bākī. Hemīşe tele'lü-i envār-ı 'ulūm der-nāşiyē-i ān maḥdūm [BN324a] bād. Mā ṭala'ati' ş-semsü 'ale'ru'üsi'l-'ibād. Türābü'l-aḳdām ve işr-i²⁴⁷ türbet-i ricli'l-enām. Ez'afü'l-'ibād Zā'ifī el-müderrişü bi-Medreseti el-Hācc²⁴⁸ Ḥāsan.²⁴⁹

[11. Mektup]

[BN324b]

Ḥāzret-i Sulṭānum²⁵⁰

Āsitāne-i tāk-ı gerdün-iḳtidār ve revāḳ-ı burūc-ı felek-miḳdār ki zemīn-i ferşi 'abīr ve müşg-sirişt²⁵¹ ve sāḥa-i 'arş-ı ḳaşrı mānend-i heşt-behiştür. Hezārtekrīm ü iḥtirām ve tevāzu' u ikrām ile ol südde-i dil-güşā ve ḥāk-i müşg-āsāya çihre-i 'ubūdiyet vaz' idüp şad hezārān niyāz ile 'arz-ı ḥāl-i ḥāḳīr ve bende-i faḳīr budur ki mecālīs-i 'ulemā ve maḥāfil-i şuleḥāda ve medāḥil-i melā'ike-i firdevsī ve menāzil-i ervāḥ-ı²⁵² ḳudsī zīr-i menābir ü kürsilerde 'ālim ü 'āmil şāliḥ u ḳāmil nāşih u vā'izler öninde ve eyyām-ı mübāreke vü Cum'a gününde ḥān-ḳāh u şavāmī' de mesācid ü cevāmī' de evḳāt-ı şerīfe ve āvān-ı laṭīfede e'azz-i bilād ve rüz-i āzīnhā vü a'yādda ve Medīne-i Münevvere vü²⁵³ Türbe-i Muṭaḥharada ve Beyt-i 'Atīḳ vü Şerīf ve Ḥarem-i Mübāreke-i laṭīfde leyālī-i kütēh ü dirāz ve ṭarīḳ-i Ḥicāz ve mevḳī' -i niyāz ve 'aḳīb-i [TS188b] namāzda mevāzī' -i tilāvet-i Ḳur'ān ve mesācid-i ehl-i imānda şuleḥā vü 'abbād ve ḥuzūr-ı ehl-i irşād²⁵⁴ murtāz zāhidler ve perhīz-kār²⁵⁵ 'ābidler ve rāh-i Ḥāḳda mücāhidinün²⁵⁶ du'āları ḥırmenlerindeki bisāt-ı²⁵⁷ cān ü dilleri²⁵⁸ inbisāt bulup 'ibādet-i²⁵⁹ Ḥāliḳa ḳalbleri tamām

243 'avāyid: -BN

244 'illiyye ve ri'āyet: -BN

245 rā: vā BN

246 ü hem: hem ūr BN

247 işr: eşer BN

248 Ḥācc: Ḥācī BN

249 Güzel yüzlü melek misāli, akarsu gibi ve sâf aynaya benzer. Sabah habercisi, sabah ve akşamın elçisi ile büyük alimlerin merdivenlerinin eşiğine ve akıl ve nakil ehli fāzılların basamaklarının eşiğine gönderildi. Kabulü ümid edilir. Kulluk vazifelerini beyan ve bendelik ile biçâreliḡi ayân ettikten sonra bu kısa hizmetkârlık mektubunu nakleden ve bendelik sayfasını ileten istidād sahiplerinin övücü Mevlānā Fülāne'd-dīn vasıtasıyla iyilik kaynağının doğruluk ciheti ve saadet menbainin saygınlık cānibi efendimize (eşiğine) yüz sürerek irsāl olundu. O hazretin sayısız lütufları ve sınırsız ihsanlarından önümüzdeki günlerde uğurlu bir nasibin en mükemmel surette hüsnü kabul ile hazırlanıp tahsilinde çaba gösterenlere destek, rütbe ve derecesini yükseltmek için çalışanlara yardım gösterilmesi beklenmektedir. Elverir yazı ve kâfi nasip ile yüce lütfunun ve aşikâr ihsanının sunduḡu sofralarda diḡer kullarının yolu üzere o hazretin himaye sāyesi ve iyilik gölgesi bol ve yerinde olsun. Böylece pek çok dua ve çokça övgü ile ebedi talihe o dahi meşgul olsun. Sözlerimi burada noktalarken güneş kulların başı üzere doğduḡu sürece ilimlerin nurlarının parıltısı daima o maḥdumun çehresi üzerinde olsun. Halkın ayaklarının topraḡı ve ayaḡının topraḡının izi kulların en zayıfı Hacı Ḥāsan Medresesi'nde Müderriş Zaîfī.

250 Ḥāzret-i Sulṭānum: Ḥāzret-i Sulṭānum Kām-yāb BN

251 müşg-sirişt: müşg ve 'anber-sirişt BN

252 ervāḥ: ervāc BN

253 vü: ve BN

254 irşād: irşādda BN

255 perhīz: perhīz BN

256 mücāhidinün: fī-sebīlillāh mücāhidlerin BN

257 bisāt: -BN

258 dilleri: dil BN

259 inbisāt bulup 'ibādet: inbisāt ve 'ibādet BN

irtibâtda olup perişân-dil olmayup cem'iyet-i hâtırları zamânında ve 'abîd ü ahrâr²⁶⁰ evrâd ü ezkârların istimâ'ı hâlinde ve a' yân u eşraf vü sâdâtuñ tilâvet ü zıkr ü 'ibâdâtı gûşelerinde bi'l-' aşıyyi ve'l-ibkâr ve fî-zamâni'l-esşâr²⁶¹ tekbîr ü taħmîd tehlîl ü temcîd vaqıtlarında haşalbân u şandal ve kâfûr 'ûd u müşğler buhûr idüp tîb-i²⁶² latîf ve ' anber-i²⁶³ şerîfle taħmîr sîmîn ü²⁶⁴ zerrin micmerlerde²⁶⁵ tecmîr eyleyüp ervâh-ı rûhâniye ve melâ'ike-i zemîn ü âsumâniye ğidâ için revâyiğ-i lañife-i rûğ-perverler ile dimâğ-ı müslimîn ve mü'minîn mu'atfar olduğı ħinlerde bu ħayr-ħ'âh-ı selâtin ü vüzerâ ve²⁶⁶ ümerâ ħâdim-i ' ulemâ vü şulehâ vü fuğarâ Ĥudâ²⁶⁷ dostlarınıñ ħidmet-kârı dellâl-ı âĥiret-bâzârı olan meddâh u du'âcı Buĥûrcı ĤâcîPîrî bendeleri bu zıkr olan ezmân ve aĥvâlde cân ü dilden ħayr du'ânuza iştialde bilesiz. Bâķî. Hemîşe ber²⁶⁸-tezâyüd-i ' ömr ü devlet ber-istikâmet-i dîn ü millet ve beğâ-yı îmân u İslâm ilâ-yevmi'l-ĥaşri ve'l-ķıyâm müstaħkem ve müstedâm²⁶⁹ bād.²⁷⁰

[12. Mektup]

[BN324a]

Ĥâzret-i Sulţânüm Kâm-yâb

Dürer-i eşdâf-ı ed'iyeye-i levâmî'a-i dürc-i şenâ ve ğurer-i eşnâf-ı eşniye-i mefâli' -i burc-ı du'â ki mütetâbi' ve mütevâlî şüde bâşed. Bâ-sürüş-i ĥuceste-şân ve ferîşteğân-ı refî' ü'ş-şânân ĥâzret-i sipihr-iĥtidâr felek-miğdâr²⁷¹ bu bende-i dîrine ve çâker-i kemterinenün iblâğ u îşâlınden soñra ma' rûz-ı ĥâķîr budur ki eger şemme-i kirîşme-i iltifât-ı ĥudâvendî buyrılıp muĥlişleri cânibi tefahĥuş olunursa pâdişâh-ı rub' -ı meskûn sulţân-ı eĥâlîm-i seb' a-i ğerdûn ĥâzretlerine ve şehzâdegân-ı sipihr-âşâr ve sa'âdetmend ü nâm-dârlarına ve vüzerâ-i pâk-nihâd vü safî vü²⁷² ehl-i rây ve²⁷³ tedbir âşâfîlerine vesâyir erkân-ı cihân²⁷⁴ ve ehl-i dîvân ü²⁷⁵ enşâr u a'vânlarına ĥuşûşân zi-İzîd mü'eyyed maĥdûm-ı mümecced²⁷⁶ semiyi-yi Muĥammed Ĥâzretlerine leyl ü nehâr bi's-sırri ve'l-cihâr beğâ-i devlet ü²⁷⁷ şebât-ı ĥişmet du'âlarına meşğûl biline. Ba' dehu künc-i kanâ'at vü²⁷⁸ zâviye-i ferâğat ve ğuşe-i ğurbetde münzevî olan bu ĥâķîr ü naĥîf ve derd-mend ü Zâ'îfî yârân-ı şafâ ve eĥillâ-i vefâ bu vech ile 'uzlet ve ferâğatde ğörüp senün manşıbdâ iken kendüne teraĥķî ihtimâlinde²⁷⁹ iken ma'zûl olduĥun²⁸⁰ meşeli ol bir emîr-i tâc-dâr ile şol bir faķîr-i cerrâr ĥikâyetine beñzer. Ne vech ile ĥikâyet ve ne yüzden rivâyet olunur dinöldikde eyitdiler ki. **Ĥikâyet** MegerĤâtem-i Tâyi-mânend eşiği melâz-ı fuğarâ vü ĥâcet-mend

260 ahrâr: ahrâr BN

261 Sabah, akşam ve seher vakitlerinde

262 tîb: tayib BN

263 ' anber: ' itr BN

264 ü: ve BN

265 micmer: mecmir BN

266 ve: vü BN

267 Ĥudâ: Ĥuzâ BN

268 ber: der BN

269 Sözlere son verirken ömür ve baht(ımız) ziyadeleşmesi, din ve millet yolundaki yürüyüşünüz, iman ve İslâm'da devamlılığımız daima sağlam ve sürekli olsun.

270 bād: bād bi-Rabbi'l-' ibād. BN

271 Övgü kutusunun parıldayan dua sadeflerinin incileri ve dua burcundaki övgüler zümrelerinin aralıksız birbiri ardınca meydana gelen parıltıları mübarek Cebrâil ve yüce şân sahibi melekler vasıtasıyla gök katı derecesinde muazzam iktidar sahibi o ĥâzret.

272 vü: ve BN

273 ve: ü BN

274 cihân: şâh-ı cihân BN

275 ü: ve BN

276 mümecced: mumahhed BN

277 ü: ve BN

278 vü: ve BN

279 ihtimâlinde: ümidinde BN

280 olduĥun: olduĥunuñ BN

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

ebvâb-ı hayrâtı meftûh bir emîr-i sebük-rûh kimesne var imiş. Diyârlarında bir ehl-i dil ammâ felek-zede²⁸¹ ve beliyât-ı müteaddide görmüş bir fakîr var imiş. 'İyâl ü kendüye sedd-i ramağ ümîziyle ol emîr-i sebük-rûhûñ huzûrına varur dañi fakîr hâlini kâle getürmedin emîr-i 'arif huddâm-ı harem-i keremlerine fakîrdan mahfî işaret buyurur. Der-hâl yârân-ı meclis fakîrûñ olanca esbâbın alurlar. Mezkûr fakîr emîrûñ şuret-i celâlisine tâkat getüremeyüp cemâlınden dür olup dönüp²⁸² gitdükte mahallede olan kilâb mânend-i gurâb çıplak âdem görüp miskin fakîre üşerler der-peyine düşerler. Meger eyyâm-ı şitâ imiş seng ü kulûhı²⁸³ yah dutmuş. 'Av' av-ı kilâb-ı bâzâr ve ğavġâ-yı evbâş-ı mahalle ve diyârı defe itmekçün yirden bir taş ref' idebilmedükde²⁸⁴ hey bular ne 'aceb mümsik tâyife olurlar âdemi şoyarlar pîri [TS189a] tondururlar²⁸⁵ köpeğe atacak bir taş dañi virmezler dimiş. Emîr-i sebük-rûha fakîrûñ bu sözi hoş gelüp fâhîr câmeler ve şemsî 'imâmeler virüp mübâlağa-in'âm u²⁸⁶ 'âlî-makâma naşb eylemiş. Kışşadan hişşe budur ki sizlerden ihsân olınan beyne'n-nâs²⁸⁷ bu fakîre hâdden birün olduğı şâyi' dür.²⁸⁸ Lâkin hücum-ı kilâb-ı a' dâyi def' ine²⁸⁹ manşib gibi seng olmaz doğunmaz²⁹⁰ illâ hasûduñ başına elmâs dirler manşib taşına bu hod ma'lûmdur ki kişiye manşibi²⁹¹ olmamak vâsi' dünyâyı takyesi gibi başına²⁹² tar eyler. Kimde ki manşib var anı ber-hürdâr eyler. Huzûr-ı kalb olmasa kişi 'ibâdetden hâlâvet almaz. Niteki dañl olmasa harca tâkat kalmaz. Kirâ ise kerâ gibi ekâbir şanup eksem alup durur. Dâyin hod sâyem gibi yanuma düşüp yürür. Ma'l-ihsânı illâ bi't-tamâm.²⁹³ Ümîzdür ki ki 'an-çarîb manşib ihsânıyla dañi taylorasız ki tecrid ü kalendirilik bir mertebeye yüz dutdı ki aşhâb-ı şerî' at benüm bu hâlîme vukûflarında ehl-i târîkate ol kadar tecriddür²⁹⁴ Zâ'îfî ki kalender-hânedede pîrân-ı kalenderân olmağa bi'l-hakîka elyâkdur diyü söylerler. Hemânki Hâzret-i Âşaf'dan himmet oldu 'ale'l-fevr Sabâ'dan Belkıs geldi. *Himmetü'r-ricâli takla' u'l-cibâle*.²⁹⁵ Bâkî der-tezâyüd ü terakki²⁹⁶ bād. Bi'n-nün ve's-şâd.²⁹⁷ Ez'afu'l-ibâd Zâ'îfî el-hakîr.²⁹⁸

[13. Mektup]**[BN324b]**

Vezir-i A'zam Ahmed Paşa Hâzret-i Sultânüm Lâ-zâle Mu'azzaman²⁹⁹ Hâzretlerine İrsâl Olındı³⁰⁰

E'azzü ehli's-sa'âdeti ve'd-devleti'l-mufahham ve eşrefü zevî'l-ağlâki ve'l-elîfî ve's-şiyem. Melce'ü'l-mileli ve'l-ümem. Melâzu fuğarâ'ı benî Âdem. Zü'l-inâyeti ve'r-rağmeti³⁰¹ ve'l-himemi³⁰²

281 zede: reze BN

282 dönüp: -BN

283 kulûh: kelûh BN

284 idebilmedükde: idebildükde BN

285 tondururlar: tondurlar BN

286 u: ve BN

287 ihsân olınan beyne'n-nâs: ihsân u libâs BN

288 şâyi' dür: beyne'n-nâs şâyi' dür BN

289 def' ine: def' a BN

290 doğunmaz: doğınmaz BN

291 manşibi: manşabı BN

292 başına: -BN

293 İyilik eksiksiz olmalıdır. Bu beyit Beyzâvî'nin et-Tavâli' adlı eserinde yer almaktadır. (Ebu Gudde, 1408: 157).

294 tecriddür: ehl-i tecriddür BN

295 Büyüklerin himmeti dağları kökünden söküp atar.

296 ü terakki: -BN

297 Bi'n-nün ve's-şâd: -BN

298 Büyüklerin himmeti dağları kökünden söküp atar. Son olarak arup çoğalsın. Nün ve şâd ile. Kulların en zayıfı hakir Zaîfî.

299 Yüceliği daim olsun!

300 Vezir-i A'zam Ahmed Paşa Hâzret-i Sultânüm Lâ-zâle Mu'azzaman Hâzretlerine İrsâl Olındı: Hâzret-i Sultânüm Lâ-zâle Mu'azzaman BN

301 rağmet: merhamet BN

302 himemi: himem BN

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

ve'l-mürüvveti ve'l-luţfi ve'l-kerem. Düstüru sultāni'l- Arabî ve'r-Rûmî ve'l-Acem. Der-pâ-yı mu'azzam³⁰³ vezîr-i a'zam hazretlerine 'arz-ı 'ubûdiyet ve i' lām-ı rıkkıyet budur ki muhâcîrîn ü³⁰⁴ enşâr ve yârân-ı güzîn ü³⁰⁵ aşhâb-ı habîb ü Resûl-i Rabbi'l-âlemin³⁰⁶ ki şânlarında *ruḥamâ'u beynehum terâhum rukke'an succeden yebteğüne*³⁰⁷ *faḍlen mina'llâhi ve rıdvânen*³⁰⁸ nâzil olmuştur. Sîmâlarında rukû' u sücûd³⁰⁹ âşârı ve îmân u Qur'ân envârı ile kâmunuñ vücûhı bedr-i enverleyin³¹⁰ münevver zeled ü 'işyân u zünûbdan muṭahhar olan 'uzamâ-i kirâm vü fiḥâm muḳtedâ-i³¹¹ ehl-i İslâma ki kâle'n-Nebîyyü şalla'llâhu 'aleyhi ve sellem *aşhâbî ke'n-nücûmî bi-eyyihim iḳtedeytüm ihtedeytüm*³¹² ve ümmü'l-mü'mînîn ḥuşûşında *inne'llezîne*³¹³ *câ'ü bi'l-ifki 'uşbetun minküm*³¹⁴ ilâ-tamâmi'l-âyâti'lletî nezelet fi-ḥaḳḳihâ³¹⁵ Hazret-i Âyişe radıyallâhu 'anhâya³¹⁶ ḥâkim-i İrân-zemîn-i bî-mezheb nâr-ı saḳarda qarîn-i Ebî Leheb olan Kızılbâş-ı bî-ḥayâ evbâş u re'îs-i eşkiyâ a'vân u merdesiyle ḥâzelehümü'llâhu Te'âlâ³¹⁷ ol muḳaddes aşhâb-ı kibâr ve yârân-ı Habîb-i [BN325a] Muḫtâr ḥuḳûḳında ifrâṭ u tefrîṭleri olup Şiddîḳ ve Fârûḳ ve câmi'ü'l-Ḳur'ân ḥaḳlarında tefrîṭ ve Ḥaydar-ı Murtaẓâ ḥaḳkında 'İsâ'ya 'aleyhi's-selâm³¹⁸ Naşârânüñ isnâdları mânend ifrâṭları muḳarrer olup bu taḳdîrce Qur'ân-ı 'azîmüñ ba'zî âyâtına inkârları cümle Qur'ân hazretine inkârı mücib olmağın dâll u muḳill ü³¹⁹ kâfirlerdür. Pes bu ṭâyifenüñ ḳal' u ḳam'ı³²⁰ pâdişâh-ı İslâma lâzım olduğıçün şâhen-şâh-ı³²¹ selâṭîn-i 'aşr sultânü'l-ızzî ve'n-naşr pâdişâh-ı 'Arab u 'Acem ü Rûm 'asker-i manşûriyla ol mülhid-i bî-dîni ve tevâbi' ü levâḫıḳı ḳam'ına ḥücüm idüp vüzerâ vü a'yân vü³²² cümle sipâhân ve ehl-i dîvân ve³²³ erkân ile çünki İstanbul'dan³²⁴ diyâr-ı 'Acem'e 'azm buyurdılar. Eglenmeyüp bir haftadan soñra 'ulemâ vü şuyûḥ³²⁵ ve şulehâ vü ehl-i 'irfân e'imme vü mü'ezzinin³²⁶ ve mu'allimin ve şıbyân eşrâf u a'yân³²⁷ pîrân u cevânân şağîr ü kebir ğanî vü faḳîr Hazret-i Ebî³²⁸ Eyyüb Enşârî 'aleyhi rahmetullâhi'l-Bârî³²⁹ Câmi'i ve türbe-i muṭahharasında ve merḥûm 'Atîḳ Sultân Muḫammed Ḥân Câmi'i'nde ve Mağfûr Sultân Bâyezîd Ḥân Câmi'i'nde ve Mağfûr Sultân Selîm Ḥân Câmi'i'nde³³⁰ ve İki Şerefeli Cedîd [TS189b] Şehzâde Câmi'i'nde her hafta

³⁰³ Mutluluğa erenlerin ve yücelik makamına ulaşanların en azizi. Ahlak, iyilikseverlikler ve (güzel) huyların en üstünü. Milletlerin ve ümmetlerin sığmağı. Fukaraların korunağı. Yardım, merhamet, lütf, insanîyet ve cömertlik sahibi. Muazzam ayağının altındaki Arap, Rum ve Acem sultanlarının önderi.

³⁰⁴ ü: ve BN

³⁰⁵ ü: -TS

³⁰⁶ Resûl-i Rabbi'l-âlemin: Resûl-i Kırdigâr u Rabbi'l-âlemin BN

³⁰⁷ succeden yebteğüne: suḥḥâden yebte'üne BN

³⁰⁸ "Birbirlerine çok merhametlidirler. Onları; rûku ederken, secde ederken ve Allah'tan bağışlanma ve hoşnutluk isterlerken görürsün" Fetih/29.

³⁰⁹ sücûd: sühûd BN

³¹⁰ enver: envâr BN

³¹¹ muḳtedâ: mu'tedâ BN

³¹² Nebî şallallâhu'aleyhi ve sellem şöyle buyurdu: "Ashabım yıldızlar gibidir, hangisine uyarırsanız hidayet bulursunuz" Hadis-i şerif.

³¹³ inne'llezîne: ve'llezîne TS ve BN

³¹⁴ "O ağır iftirayı uyduranlar, sizin içinden bir güruhtur" Nur/11.

³¹⁵ Onun hakkında nazil olan ayetler tamamlanmaya kadar.

³¹⁶ Allah ondan razı olsun.

³¹⁷ Yüce Allah onları rezil rûsvay eylesin.

³¹⁸ Selam onun üzerine olsun.

³¹⁹ ü: -BN

³²⁰ ḳal' u ḳam'ı: ḳam' u ḳal'ı BN

³²¹ şâhen: şâhin BN

³²² vü: ve BN

³²³ ve: u BN

³²⁴ İstanbul: İstanul BN

³²⁵ şuyûḥ: şuyûḥ BN

³²⁶ mü'ezzinin: -BN

³²⁷ a'yân: a'yân ve BN

³²⁸ Ebî: -BN

³²⁹ Bârî (her şeyi kusursuz ve mütenasip yaratan) olan (Allah'ın) rahmeti onun üzerine olsun.

³³⁰ Mağfûr Sultân Bâyezîd Ḥân Câmi'i'nde ve Mağfûr Sultân Selîm Ḥân Câmi'i'nde: -TS

ki rûz-i dü-şenbe ve penç-şenbedür 'alâ-tarîkî'l-münâvebe cem' olup İstanbul'un³³¹ her gûşe mahallerinden gürûh gürûh Müslimîn fevc fevc her tarafdan bölük bölük yollardan bād-ı şehir doğınmış deryâ-mânend mevc mevc câmi' lere gelürler. Muqaddemâ şeyhü'l-İslâm zahîrî'l-enâm zü's-sâ' âdeti³³² ve'l-ihtirâm ve'l-fazlı ve'l-ihtişâm sirâcü'l-' ulemâ tacü'l-fuzalâ hazret-i güzîn müftî-i dîn ve kâdî-i şer' - i Resûl câmi' -i fûrû³³³ u uşul ba'zî müte' allikâtiyla³³⁴ râst-ı mihrâbda vesâyir ' ulemâ-i mütekâ' idin ve zühhâd ü şuyûh-ı müte' abbidîn cenâheyn-i ebvâbda karar idüp huzû' u³³⁵ hüşü' ile ed' iyye vü esmâ vü ezkârda haţibler vü hâfizlar³³⁶ nâşihlar vü vâ' izler cân ü dilden cebr ile tilâvetleri hâlinde mescidüñ erkânı ve mihrâbı dil-i derdü-mendân gibi inil inil inler ve yir ehlinüñ zârı vü şadâsından eflâkûñ tokuz tāsı gibi mescid kubbeleri çin çin çinlar ve³³⁷ bu³³⁸ zemzmeden felekler melekleri rüy-ı zemine inüp yir ehlinüñ âmin ü tilâvetine kulağ urup diñlerler. Derûn-ı mescid ehl-i İslâm u imân vü pîrân u ricâl serbe-ser şıbyân u cüvânân³³⁹ ile mâl-â-mâl ve birûn-ı mescid dağı ' ulemâ vü fuzalâ vü fuhûl-i nâkilân-ı ' ulûm-ı menkûl u ma' kûl dâniş-mendler ile³⁴⁰ zülf-i nigârleyin halka halka olup taraf taraf güşelerde oturmuşlar münâcât ve tazarru' ellerin şâh-ı dırahtân gibi âsumâna götürmüşler. Öyle kesretdür ki bir igne bıraksañ düşmez yire ve şöyle şık oturmuşlardır ki şu ağıtsañ fûrce bulmaz ki bularuñ yüzleri şuyından utanup yire gire.³⁴¹ Ve bi'l-cümle sa'y-i belîğ³⁴² ile ' ibadet mezârî in süre süre açdılar ve du' âlar tuğmın güşe güşe şaçdılar. Ehl-i imânüñ ziyâde harâreti var idi. Kur'ân-ı ' azîzi âb-ı hayâtleyin kana kana içdiler. Ricâl ü³⁴³ gilmân pîrân u şıbyân cem' olup dâs-ı âmin ile kişt-zâr-ı³⁴⁴ mesâcidden hâşılı hüşe hüşe biçdiler. Pes hürmen-i ' âlemde demed demed cem' olup şevr-i gerdün ile cev cev pāk³⁴⁵ oldı. Gendüm-mişâl bir habbe yiryüzinde kalmayup cümle enbâr-ı felekde hıfz olundu.³⁴⁶ Âhâr-ı³⁴⁷ hâl ki zamânı geldükde şol ki eltaf u ezkâ ve mazhar-ı cemâldür mü ' minin ü muvahhidine nüzul³⁴⁸ ki *nuzulen min-Ğafûrin Raĥîmin*³⁴⁹ ve ol ki ğadab-i ' izzet ' azzet kelimetuhu³⁵⁰ celâline mazhar-ı vâkı' olup kahriyyedür. İnşâ ' allâh ' an-ķarîb a' dâ-i dine ğidâ vü helâk ü zûll olacağdur. [BN325b] *Fe*³⁵¹ -*beşşirhum bi-' azâbin elîmin*.³⁵² İnşâ ' allâh³⁵³ ' an-ķarîb³⁵⁴ süyüf-i Müslimîn Kızılbaşlaruñ ser-i bi-sâ' âdetlerin kaç idüp ala kana bulanup tâclarınuñ kızılı yirine kelle-i bi-devletleri³⁵⁵ Kızılbaş ismine mâ-şadağ olup

331 İstanbul: İstanul BN

332 zü: ve BN

333 fûrû': fûrûğ BN

334 müte' allikâtiyla: müte' allikleriyle BN

335 huzû' u: huzû' ile ve BN

336 hâfizlar: hâfizlar ve BN

337 ve: -BN

338 bu: -TS

339 şıbyân u cüvânân: habîbân u hıvânân BN

340 dâniş-mendler ile: dâniş-mendleriyle BN

341 bulmaz ki yire gire: bulmaz ki bularuñ yüzleri şuyından utanup yire gire BN

342 belîğ: belî' BN

343 ü: ve BN

344 kişt-zâr: kişt-i zâr BN

345 pāk: pāk pāk BN

346 olundu: oldı BN

347 Âhâr: Âhîr BN

348 nüzul: nûzel BN

349 "(Bütün bunlar) çok bağışlayan, çok esirgeyen (Allâh)ın ağırlaması olarak (size lutfedilir)" Fussilet/32.

350 Onun sözü kıymetli olsun.

351 Fe: Ve TS ve BN

352 "Öyle ise sen onlara elem dolu bir azabı müjdele!" İnşıkak/24.

353 İnşâ ' allâh: Bi-iẓmillâhi BN

354 ' an-ķarîb: -BN

355 devletleri: devletlerin BN

mecâz³⁵⁶ haķikate tebdîl ola. Zirâ ki³⁵⁷ mü ’minler³⁵⁸ şol mertebede huyûl-i himmete süvâr olmışlardur ki i’ tîkâd-ı pākleriyle cānib-i Cenāb-ı Hāķka sülûkda göz açup yuminca ‘arş-ı a’ lāya vuşûl ve du’ ālar kabûl ü maķbûl olmasına toğru yol bulmışlardur. Bir mertebede du’ ā vü şenādur ki tāş bağırlu ādem ve pûlād yürekli merd-i³⁵⁹ muħkem mûm gibi erir. Böyle du’ ā ħurmeninde ve şenā mevķi’ inde bu za’ if du’ ā-güyuñuz dāyimā sizleri ħayır du’ ā ile tezekkürdedür. Ümîzdür ki sizler dağı İstanbul’da medrese manşıbyıla bu haķiri³⁶⁰ ferāmüş itmeyesiz. Allāh Te’ āla size iħsān itdügi gibi siz dağı iħsān eyleñ. Dört yıl az zamān degüldür. Peyğamber rûhıçün ve Allāh Ĥazret-i haķkıçün olsun esirge ki *irħamû men fi’l- arđı yerħamkûm men fi’ s-semā’i*.³⁶¹ Faķruma ve ‘iyālüm aħvāline ‘ilm-i şerîfuñuz tamām muħiţdür ne dimek lâzımdur. Çün ġarāz ‘arz-ı³⁶² ‘ubüdiyyet ve i’ lām-ı rıķkıyetdür. Bu miķdāra iķtişār olundı. Bāķi.³⁶³ Hemîşe der-pā-yı³⁶⁴ evc-i vizāret müstedām ve müstaħkem bād. Min-ez’ afi’ l- ‘ibād Pîr Muħammed eş-şehîrû bi-Za’ ifi el-ħaķîr.³⁶⁵

[14. Mektup]

[TS190a]

Sa’ ādetlü Sulţānum Kām-yāb

[mef’ ülü fā’ ilātü mefā’ ilü fa’ ilün]

Mektûba ger nazār kıla paşa-yı kām-yāb

İre Za’ ifi evc-i şüreyyāya yap yap

Taĥıyyātî çün nesîm-i rûz-i nev-rûz-ı pîrûz ki ‘ıtr ile dimāġ-ı kāyināt mu’ attar ve teslîmātî çün şu’ ā-ı ‘ālem-efrûz cihān-güster ki ziyāsıyla rûy-ı mevcüdāt münevverdür ve gûne gûne du’ ālar ki ħalāvet-i ‘ibārâtı şaķķ-ı lisān-ı³⁶⁶ ķalem-i ‘anberîn ve dürlü dürlü şenālar³⁶⁷ ki leţāfet-i kitābeti vech-i kırtāşı çü varaķ-ı zerrin ider. Ol zāt-ı kerîmü’ ş-şān sa’ ādet-nişān ħazretlerine ki şa’ şa’ a-i aķmār-ı ‘izzet cebhe vü cebinlerinde zāhir ve eşi’ a-i şümûs-i devlet ser ü efserlerinde bāhirdür. **Şi’ r**

[mef’ ülü fā’ ilātü mefā’ ilü fā’ ilün]

Virür ziyā cihāna cemālün güneş gibi

Rûy-ı münevverüne ziyāda gün eş gibi

Hezār i’ zāz ü ikrām ve iclāl ü ihtîrāmdan şoñra inhā-i zamîr-i ‘ālem³⁶⁸ ki maţla’ -ı envār-ı ilāhî ve mecma’ -ı maĥāsîn-i³⁶⁹ nā-mütenāhîdür. Maĥfî olmaya ki ol kıble-i ħacāt ve Ka’ be-i münācāt³⁷⁰ zāyirlerinden zāt-ı şerîf ve ‘unşur-ı laţîfuñuzüñ şıĥĥat ü selāmeti aĥbārın istimā’ itdükde bende-i

356 mecâz: cāz BN

357 ki: -BN

358 mü ’minler: mü ’minî BN

359 merd-i: merdü BN

360 haķiri: haķirleri TS

361 “Yeryüzündekilere merhamet edin ki, göktekiler de size merhamet etsin” Hadis-i Şerif.

362 ‘arz: -BN

363 Bāķi: -BN

364 pāy: pāye BN

365 Sözlerime son verirken, vezirliġin zirvesindeki makamınız dāimî ve sağlam olsun. Kulların en zayıfı Zaîfî adıyla meşur hakîr Pîr Muhammed.

366 lisān-ı: lisān BN

367 şenā: senā BN

368 ‘ālem: ‘ālem-nümā BN

369 maĥāsîn: maĥāmin BN

370 ve Ka’ be-i münācāt: -BN

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

dirînelerüñüze ferhân u sürûrlar hâşıl oldı. İzid-i celle ve 'alâ hazretinden fi'l-leyli ve'n-nehâr ve's-sırrı ve'l-cihâr istid'âmuz oldur ki ilâ-yevmi'l-fenâ mādāmki dünyâ³⁷¹ bekāda ola. Şafâ-yı hâtır ve gönül hoşluklarında çün rûz-i bâhir dâyim güşâde ve münevver fark-ı 'âlem üzre çü efsar-i mücevher olup a' dâ-i devletüñüz ser-nigün ve zîr-i hâk olduklarıncâ rûy-ı zeminde âsüde-hâl ve bî-bâk olasız. **Şî'r**³⁷²

[mef' ülü fâ' ilätü mefâ' ilü fâ' ilün]

Rûy-ı zeminde olasız âsüde-hâl siz

Zîr-i zeminedüşmenüñüz gire tîztîz

Âmîn yâ mucîbe's-sâyilîn. Bâkî. Hemîşe der-tezâyüd-i merâtib-i 'izz ü devlet serdâr u pişvâ-yı³⁷³ halk u millet bād ilâ-inkırâzi'l³⁷⁴-c' ibād. Ez' afu 'ibâdi'l-Ḳaviyyi'n-Naşîr Pîr Muḥammed eṣ-şehîr bi-Zâ'îfî el-ḥakîr.³⁷⁵

[20. Mektup]

[TS192a/ BN327b]

'Abdî Ḥalîfe el-Mükerrem

Yâ çî' yâ 'abdellâhi in tekün 'alâ-ḥaḳîḳati'l-îmâni ve erkâni'l-İslâmi. Fe's-selâmu 'aleyke ve rahmetu'llâhi ve berekâtuhu.³⁷⁶ Ba' dehu aḥcâr-ı kelâm-ı bed-güftâr hâne-i ḳalbün sengi-sâr idüp âyine-i hâtır-ı zü'l-vecheynuña tamâm inkisâr virdügi sebebden râstî-nihâdüñde inḥirâf vâḳi' olup ḳadîmî dostundan inşirâf olunmuş maḥabbet-i ezelî be hey bî-inşâf lem-yezeldür didüğüñ maḥzâ lâf olup ḳalem gibi iki dillü leffâf imişsin. **Şî'r**

[mefâ' ilün mefâ' ilün fe' ülün]

Be hey zâlim ne bî-inşâf imişsin

Başuñdan ayaga dek lâf imişsin

İnanmalu degül gerçek sözüñe

Be hey yalancı hoş leffâf imişsin

Sâbîḳâ eṣnâ-i muşâḥabet-i dostîde³⁷⁷ 'ahdüñ mücibince olanca kitâblaruñuzdan³⁷⁸ ba' zîn³⁷⁹ irsâl eylemek 'uhdeñde olduğı ecelden senüñ zât-ı şerîfüñ maḳşûd ve liḳâ-i laḳîfün mevdûd degüldür. Hemân luḳf idüp fülân kitâbı ḥâmil-i varaḳa âdemümüñle 'ale't-ta'cîl elebete göndermeyince olmayasın. Bâkî. Ve's-

³⁷¹ dünyâ: dünyâda BN

³⁷² Şî'r: Beyt BN

³⁷³ pişvâ-yı: pişvâ-i TS

³⁷⁴ inkırâz: nḳırâz BN

³⁷⁵ Âmîn ey dilekte bulunanların (dileklerine) icabet eden (Allahım). Son olarak yücelik ve saâdet mertebelerinin basamaklarında insanlığın zevâline kadar bütün halka daima kumandan ve lider olasınız. Kavî ve Nasîr (olan Allah'ın) kullarının en zayıfı Zaîfî adıyla bilinen hakir Pîr Muhammed.

³⁷⁶ Ey kardeşim, ey Allah'ın kulu iman hakikati ve İslam esasları üzere olursan selam, Allah'ın rahmet ve bereketi senin üzerine olsun.

³⁷⁷ dostîde: دوستیده BN

³⁷⁸ kitâblaruñuzdan: kitâblaruñdan BN

³⁷⁹ ba' zîn: ba' zî BN

selâmu ‘alâ meni’t-teba‘a’l-hüdâ.³⁸⁰ Fî-ğurreti Receb sene 940. Ez‘afu’l-‘ibâd Zâ‘îfiyyü’l-ħaķîr el-müderri bi-Medreseti MûsâBeg.³⁸¹

[21. Mektup]

İstanbul’da Sulţân Muħammed[in] Sâ‘atçisi Seyyid Necmeddîn’e İrsâl Olman Mektûb Şüretidür³⁸²

Enverü kevâkibi’s-seyyârâti fî-buruci’s-siyâdeti şemsü feleki ‘ilmi’n-nücûmi fî-evci’s-sa‘âdeti. Mübeyyini sâ‘âti’l-‘ibâdeti li’l-‘âbidin muvaķķiti evkâti’ş-şalavâti ‘ale’z-zâhidin. Necmü milleti’l-İslâmi’l-mühtedîn Mevlânâ Seyyid Necmeddîn. Ba‘de’d-du‘â’i leküm ve ‘alâ-a‘dâyiküm.³⁸³ Bundan esbaķ dört ‘aded mücelled kitâb dutmaķ için ĥâmil-i varaķa ġulâmumuzla gönderülmüştü. Ba‘zından każâ-i vaţar olundu. Ĥâliyâ mezkûr kitâblar mezbûr ġulâm ile yine ĥuzûruñuza irsâl olundu. Eglendüġin ma‘zûr buyurasız. Lâkin sırr-ı mektûmi daĥice dutmaķ murâdumuzdur. Ķatuñuzda câyiz ise recâ olunur ki³⁸⁴ ĥâmil-i varaķa ile kerem idüp yine gönderesiz ve ĥaber-i aĥvâl-i şihĥat ü selâmetiñüz maķşüddür³⁸⁵ i‘lâm idesiz ve’s-selâm. Min-ez‘afi’l-‘ibâd Zâ‘îfi el-ħaķîr.³⁸⁶

[TS193a/ BN328b]

[23. Mektup]

Veżîr-i Şâliş Olan İbrâhîm Paşa Ĥazretlerine ‘Arz-ı Ĥâl ve Du‘â-nâme-i Mevlânâ Zâ‘îfi Çelebidür³⁸⁷

A‘delü³⁸⁸ vüzerâ’i’s-sulţân menba‘u’l-keremi ve’l-iĥsân melâzü³⁸⁹ fuķarâ’i sülâleti’l-insân mefĥaru ehli’d-dîvânî ve’l-erkân. Semiyy-i Ĥâlîli’r-Raĥmân³⁹⁰ şadr-nişîn-i nişîmen-i İbn-i ‘Affân veżîr-i şâliş-i Âl-i ‘Oşmân ĥazretlerine ‘arz-ı ĥâl-i bende-i za‘îfi-i ‘abd-i Yezdân ve zerre-i ġubâr-ı pâ-yı ehli’l-îmân budur ki aĥcâr-ı elem ü ġam ĥâtrım şikeste ve tîġ-i ‘azel baġrumı ĥaste idüp bî-demân u tãķat kılup üç yıldan berü henüz ifãķat bulmamışumdur.³⁹¹ Tâ ki ĥâk-i pâ-yı sa‘âdet-me‘âbuñuza yüz sürmeġe mecâlüm ola. Bî-sebeb beni bu vech ile ġaltân-ı ĥâk iden aşlâ merĥamet idüp elüm almadı. Bunca tazarru‘ ve niyâz ü mülâzemetüm sūd-mend olmadı. Ĥayl u ġulâmândan bir iki yoķdur ki âsitâne-i şâhib-sa‘âdetlere varup yüzüm sürem. Nuķûd u diremden ĥabbe ħalmadı ki kifâf için evlâd u ‘iyâlûme virem. Beytü’l-mâlde ĥaķķum var iken virmediler cevce sîm. Üç yıldur ki bana iĥsânlarıdur cismânî vü ruhânî ‘azâb-ı elîm. Yol virmediler ki râh-ı ġinâyâ³⁹² sâlik elüm almadılar ki başum şoķacaķ bir eve mâlik olam. Bir kaşânede sâkinem ki baĥîller gönli gibi teng ĥâk ü gili şeb-i tîre gibi siyâh-reng. İnşâf mıdur aķrân u emşâlüm olanlar evc-i ‘azametde zü’l-ķadr ü muĥterem pâye-i şadâretde mu‘azzez ü mükerrem olalar.

³⁸⁰ “Selam doğru yolda gidenleredir” Taha/47.

³⁸¹ 940 senesi Recep ayının başlarında. Kulların en zayıfı Musa Bey Medresesi’nde müderri hakir Zaîfî.

³⁸² İstanbul’da Sulţân Muħammed[in] Sâ‘atçisi Seyyid Necmeddîn’e İrsâl Olman Mektûb Şüretidür: Sulţân Muħammed[in] Sâ‘atçisi Seyyid Necmeddîn’e İrsâl Olman Mektûb Şüretidür Koşantıniyye’de TS

³⁸³ Seyyitlik burçlarının gezenlerinde (yer alan) yıldızların en parlaġı, saâdet zirvesinde yıldızlar ilminin feleġinin güneşi, âbitlerin ibadet saatlerini beyan eden, zahitlerin namaz vakitlerini tayin eden, Hak dinine girmiş İslam milletinin yıldızı, Mevlânâ Seyyid Necmeddîn, sizlere dua ve düşmanlarımıza bedduadan sonra.

³⁸⁴ recâ olunur ki: -BN

³⁸⁵ maķşüddür: murâdumuzdur BN

³⁸⁶ Kulların en zayıfı hakir Zaîfî.

³⁸⁷ Veżîr-i Şâliş Olan İbrâhîm Paşa Ĥazretlerine ‘Arz-ı Ĥâl ve Du‘â-nâme-i Mevlânâ Zâ‘îfi Çelebidür: Veżîr-i Şâliş Olan İbrâhîm Paşa’ya ‘Arz-ı Ĥâl ve Du‘â-nâme-i Mevlânâ Zâ‘îfidür BN

³⁸⁸ A‘delü: A‘deli TS

³⁸⁹ melâzü: melâze BN

³⁹⁰ Padişahın vezirlerinin en adili, iyilik ve cömertlik kaynaġı, insan neslinden fukaranın sığmaġı, ileri gelenlerin övücü, Halilürrahmân ismiyle isimlendirilmiş.

³⁹¹ bulmamışumdur: bulmamışdur BN

³⁹² ġinâyâ: ‘inâyâ BN

Ben ḥākīr pā-yı mezzelte ma' zül ü ' alīl bī-manşib u zelīl bī-māl ü direm ḳalam. Ne olaydı şāḥib-sa' ādetlerūn³⁹³ Allāh rızāsīçün fuḳarāya nazarları³⁹⁴ olaydı. Eger emvāl-i ' azīmeye³⁹⁵ mālīk ve ṭarīḳ-i ḥirefine³⁹⁶ sālīk olsam ben daḡi emşālüm gibi şāḥibü'l-iḥtirām kimesne olurum. El-ḥükümü³⁹⁷ li'llāh.³⁹⁸ Zamān-ı ' azlüm üç yıla irişdükte vezīr-i a' zam paşa-yı mu' azzam Mevlānā³⁹⁹ Zā' ifī Çelebi merḥamete maḥal oldı medrese virilmek [TS193b] lāzımdur diyü buyurmuşlar. Sefere teveccühleri zamānında ' arz-ı ḥāl bir nāme virmişdüm ḳādī' askerlere ısmarladum saña medrese virsünler didiler. Gitdüklerinden soñra ḳādī' askerlere bulışdum. Beni ayaḳlandırmak murādları degül çünki bildüm bana ayaḳlancaḳ medrese virmege hergiz⁴⁰⁰ gönilleriyoḳ. Nā-çār künc-i ḳanā' at ve zāviye-i ferāḡatde münzevī olup oturdum. Muntazıram ki Allāh celle ve ' alā ḳanḡi mübārek vaḳitde fütühāt-ı ebvāb-ı ḥayrāt⁴⁰¹ müyesser ide. Bu fetḫ-i bāb-ı mübārek ḳanḡi şāḥib-devletüñ elinden ola diyü intizārdayam. *Ve mātevfīkī* [BN329a] *illā billāhi 'aleyhi tevekkeltü ve ileyhi ünību.*⁴⁰² Benüm devletlü ve sa' ādetlü sulṭānumuñ ḥidmetinde ḳaşır olduḡum tekāsülümde degüldür. Devletlü sa' ādet-ḥāneñüzden ḥaylice irāḳ yirde⁴⁰³ sākīn-i bī-çāreyem. İşigüñ türābına yayaḳ varmaḡa⁴⁰⁴ ṭāḳatüm olmaduḡından ḥidmetde muḳaşşır olduḡımı ' afv buyurasız. *el-'Özrü 'inde-kirāmi'n-nāsi maḳbūlün*⁴⁰⁵ ammā sulṭānum ḥazretleri bu bendenüñ eksüklüğüne ḳalmayup ḥayr-ḥ' āh-ı selāṭin ü ümerā nikū-gū-yı' ulemā vü fuḳarā dūsitān-ı Ḥudā ḥidmet-kārı dellāl-ı āḥiret bāzārı olan meddāḥ vü⁴⁰⁶ du' āci Buḥūrcı Ḥācī Pīrī bendeleriyle benüm hezār nuḳre vü direm-i ḥālīş bu du' ā-gū-yı muḥlişlerine⁴⁰⁷ iḥsān idüp irsāl buyurmuşlar. Vuşul buldı teḳabbeḫe'llāhu.⁴⁰⁸ Ümizdür ki dār-ı āḥiretde cennāt-ı firdevsde *'inde-melīkin muḳtedirin*⁴⁰⁹ her dānesinüñ muḳābelesinde derecāt-ı müteḳāşire ve ni' am-ı vāfire mükāfāt ola. *İnne zālīke 'alā-(A)llāhi yesīrun*⁴¹⁰ iḥsānıñuz tamām maḥallinde gelmişdür. İnşā'allāh siz daḡi ecrin tamām maḥallinde bulasız. Bāḳī. Her emr Rāzıḳu's-şāḳaleyn ve Ḥālīḳu'l-melevayn Ḥazretinüñdür.

[24. Mektup]

Ḥācī ve Ġāzī Bosna Begi Muḥammed Paşa'ya Gönderilen Mektüb Şüretidür

Āsitāne-i sa' ādet ki mānend-i ravza-i behişt-i zībā vü dil-güşā ve südde-i siyādet ki ḡubārı ' anber-sirişt ü müşḡ-āsādur. Sāḥa-i rüḫ-efzāsında vaz' -ı çehre vü cebin idüp ol āsumān-devlet keyvān-menzilet ḳāmi' -i ḳalālet ser-çeşme-i ' adālet ḥāmī-i re' āyā-yı millet serdār-ı ehl-i mekremet muşliḡ-i meşālīḡ-i ümmet ' azīmü's-şān dāyimü'l-iḥsān mihr-i sipihr-i celāl bedr-i felek-i kemāl zü'l-mecdi'l-'ālī ve'l-ḳadri'l-müte'ālī ḥazretleri cānibine bu münzevī-i⁴¹¹ zāviye-i iḥlāş ve mu' tekif-i ḥalevāt-ı iḥtişāş olan

393 şāḥib-sa' ādetlerūn: -BN

394 nazar: naẓar BN

395 ' azīmeye: ' azīme TS

396 ḥirefine: şarfına BN

397 Hüküm Allah'ındır.

398 li'llāh: li'llāhi BN

399 Mevlānā: Mevlā BN

400 Bana ayaḳlancaḳ medrese virmege hergiz: bana hergiz ayaḳlancaḳ medrese virmege BN

401 ḥayrāt: ḥayrāş BN

402 "Başarım ancak Allah'tandır, O'na güvendim ve O'na yöneliyorum" Hüd/88.

403 yirde: yerde BN

404 varmaḡa: varma' a BN

405 Yüce kişilerin katında yapılan özür makbuldür.

406 vü: ü BN

407 muḥliş: muḥliş BN

408 Allah onu kabul etsin.

409 "Muktedir bir hükümdarın katında" Kamer/55.

410 "Şüphesiz bu, Allah'a kolaydır" Fatır/11.

411 münzevī: münzevī BN

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanaḡa Mahallesi, Mürver Çiçeḡi 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
Osmanaḡa Mahallesi, Mürver Çiçeḡi Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

bendelerinin i' lām-ı hāl ve ' arz-ı ahvālî budur ki muqtezā-yı şān-ı ' ālî-şān-ı⁴¹² ' e' ālî vü a' yān pürsiş-i ahvāl-i bendegān u hîdmet-kārān olduğı sebebden rûzigār-ı zürkār-ı⁴¹³ bî-vefādan bu keşîde-i miñen vü cefā ahvālî fi'l-cümle⁴¹⁴ tefahhuş buyurılırsa bi-ḥamdî'llāh⁴¹⁵ ni' met-i selāmet ḥāşil ve mā-ḳasemehu'llāh⁴¹⁶ vāşıldur. Lākin bu ğarîb ü bî-kesüñ dāmen-i devlete dest-i resî olmayup istinād idecek bir sened-i⁴¹⁷ sa' ādet-mend-i mu' temed yılan ayağı gibi gözlerden dūr ve ḫaliblerden mehcūr olduğı ecilden gūşe-i ferāğat ihtiyār idüp çarḫuñ dōne dōne belāsın çekmekde iştibārda mülāḫaẓa buyurıla. Ba' dehu ol şeh-süvār-ı dilîrān-ı ceng-i bebr-ḳuvvet ve şîr-çeng sipeh-sālār-ı ğāziyān-ı Ḥudā pişvā-yı merdān-ı rāh-ı ğazā mefrūzāt-ı ḥaccî maḳāmātında⁴¹⁸ bi-kemālihi⁴¹⁹ icrā kılduğı gibi *ve cāhidū fi'llāhi ḫaḳḳa cihādihî*⁴²⁰ emrin daḫi yirinde⁴²¹ edā idüp' asker-i İslāma nuşret-i Yezdānî ve ' ināyet-i Şamedānî irişüp *yedu'llāhi fevḳa-cydhim*⁴²² āyetin feleklerde melekler zıkr ü tekrîr ve livā-i nuşret-ābādlarında *naşrun mina'llāhi ve fetḫun*⁴²³ naḳşını taḫrîr itdükde ' avn-i Rabbānî ve naşr-ı Sübhānî birle hezārān küffār-ı bed-girdārı ber-zemîn ü ḫāk-sār kıilup memālik⁴²⁴ ü kılā' u ḫişārlar tilāl ü cibāl ü diyārlar fetḫ olunmuş hemişe leşker-i İslām mañşūr a' dā-i dîn maḫḫūr ola. Āmîn. Bi-ḥamdî'llāhi [TS194a] leyl ü nehār icthāduñuz ' aẓîm cihāda irgürmiş. Teḳabbelehu'llāhu Te' ālā.⁴²⁵ Ūmîzdür ki şıyānet ü ḫıfz-ı Bārî irişüp vücūd-ı şeriflerin libās-ı riyādan ' arî kıla. Bîrūnuñuz āfātān sālîm ve āyîne-i derūnuñuz inkisārān maşūn olup *yevme lā-yenfa' u mālun ve lā benūne*⁴²⁶ *illā men etā(A)llāhe bi-ḳalbin selimin*⁴²⁷ āsūde-ḫālolasız. Bāḳî.

[25. Mektup]

Veẓîr-i A' zām Dāmād-ı Pādîşāh Rüstem Paşa'ya Def' a-i Şāniyede Virilen⁴²⁸ ' Arz-ı Hāl ve Tazarru' - nāme⁴²⁹ Şüretidür

Eşrefü'l-vüzerā ' i'l-mükerrrem⁴³⁰ ' e' azzü'l-ümerā ' i'l-mufaḫḫam.⁴³¹ Emānu fuḳarā ' i' l- ' ālem⁴³² emînü sultānî'l- ' Arabî ve'l- ' Acem şehābü'l-iḫsānî ve'l-luḫfî ve'l-kerem. Āayşu semā ' i' d-devleti [BN329b] ' alā-benî Ādem⁴³³ veẓîr-i a' zām paşa-yı mu' azzam ḫazretlerine ' arz-ı hāl-i bende-i za' if ve ' abd-i naḫîf budur ki tül-i emelüm gibi uzak sefere teveccühünüz zamānında dermāndan⁴³⁴ me ' yūs olan bîmārleyin bu ḫaḳîr mañşıbdan nā-

412 şān: -BN

413 zürkār: rûzgār BN

414 Cümle ahvalim

415 Allah'a hamd olsun

416 Allah'ın ona takdir ettiğı

417 sened-i: sened BN

418 maḳāmātında: مقامات BN

419 bi-kemālihi: بكمالها BN

420 "Allah uğrunda, hakkımı vererek cihad edin" Hac/78.

421 yirinde: yerinde BN

422 "Allah'ın eli onların ellerinin üzerindedir" Fetih/10.

423 "Allah'tan yardım ve bir fetih" Saff/13.

424 memālik: cemālik BN

425 Yüce Allah onu kabul etsin.

426 benūne: -BN

427 "O gün, ne mal fayda verir ne de evlat. Ancak Allah'a temiz bir kalp ile gelenler (o günde fayda bulur)" Şuarā/88-89.

428 virilen: -TS

429 ve Tazarru' -nāme: -BN

430 mükerrrem: mükerrim BN

431 mufaḫḫam: muḳaḫḫam BN

432 ' ālem: ' ākim BN

433 Saygıdeğer vezirlerin en üstünü, muhterem beylerin en saygını, halkın fukara âlimlerinin güvencesi, Arap ve Acem sultanının yöneticisi, bağış, iyilik ve cömertlik bulutu, Ademoğullarının üzerine talih göğünden (yağan) yağmur.

434 dermāndan: dermānından BN

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

ümîd kalmış idi. Kâl'-i cibâl eyleyen himmet-i ricâl ba'îd olan sefer-i hümâyûnuñuz qarîb idüp zamân-ı kaşîrde 'avdetüñüz ve serây-ı devletüñüze duhûlünüz muqarrer⁴³⁵ eyledükde kaţ'-ı ümîz-i cân iden marîz yeñiden yine hayât bulduğı gibi⁴³⁶ benden dağı inşâ'ı'llâhu'r-Raĥmân 'an-karîb recâ itdüğüm manşiba murâdum üzre vuşûli muqarrer añladum. *İnneme'a'l-'usri yusran.*⁴³⁷ Ümîzdür ki yümn-i 'inâyetüñüzle beliyyât encâma irüp maķaşid-ı bendenün ĥuşûli yüsr ile muqadder olmuş ola. Âmin yâ Mucibe's-sâ'ilîn.⁴³⁸ Sizler sa'âdet ile sefer-i hümâyûna gitdükte bunda kаланlara bendeye medrese virilmek sipârîş olunmuş idi. 'Âlî-himmet vâhib-ni' met sulţânum ĥazretlerinün nâmûsın⁴³⁹ ve pâdişâhlar 'ırzın şıyânete⁴⁴⁰ lâzım iken ĥâlûme münâsib degül belki ġuşşadan baña günde hezâr-bâr⁴⁴¹ ölmek lâzım olan manşabı⁴⁴² teklif buyurdılar. Ġayr müderrisler kırġdan elliyeye elliden şemâniyyeye dağı ziyâdelere teraġķilerde bendeye⁴⁴³ elliden rece'a'l-ķahķarî⁴⁴⁴ kırġlu olagelmîş. Medrese teklif idüp paşa ĥazretin ancaġ bu mertebeye râzî eyleyübildüm didiler. Paşa ĥazretleri şaġidür himmet itdüğini yirden âsmâna ref' itmek şânlarıdır. Sâbîķâ Dâvûd Paşa Medresesi iĥsân olundıkda yirine⁴⁴⁵ varduğüm Mısır ġadılığundan ma'zûl benüm yirüme gelen Üsküdar'da Pâye-i Şaĥn'a vardılar. Ben ĥaķîr böyle ser-gerdân üç yıl bî-ġâre ġalduğuma aşlâ merĥamet olunmadı. Pes murâdumca medrese virmedükleri⁴⁴⁶ muqarrer olcaġ ne olay idi paşa ĥazretleri gitmeyüp bunda ġalmış olalardı didüm.⁴⁴⁷ İmdi ġatlan gelince didiler inşâ'allâh ġatlanuram didüm. *el-Fâlu'alâ-mâcerâ*⁴⁴⁸ kelâm mevķi'inde olup eglenmeyüp selâmet ile geldüñüz. Nice benüm gibi ġâresüzler maşlaĥatın bitürmekçün Allâh emriyle ricâl-i ġayb sizleri devlet ile maġâmuñuza getürdiler. Benüm devletüm ve 'azîzüm ve serîr-i sa'âdetde ġâyim ve dâyim olan sulţânum Allâh celle ve 'alâ çok yıllar 'ömür viresiçün sa'âdetlü pâdişâhuñ nuşb-i 'aynı⁴⁴⁹ siz mübârek gözlerine dağı ziyâde laţîf ve maġbûl gösteresiçün ve ol Ĥâlîķ-ı Bî-ġün sa'âdetlü sulţânuma güneş-ġal'at felek-rif'at melek-sîret mâh-şüret şemâyili mevzûn 'ömri uzun gözler nûri gönüller sürürü paşa-zâde bir güzel beg ġelebi viresiçün min-ba'd ben bendeyi manşıbdan me'yûs ve maĥrûm eyleme. 'Ulemâ vü ümerâ ĥattâ 'avâmu'n-nâs olanlar ĥâlûme raĥm ider olmuşlardır. Mâl yok at yok sâkin olcaġ milk ev yok. 'İyâlüm penbeleri ġıķmış ġabâlar geyerler. Yiter akrânım içinde bu zamâna deġin zelîl olup bunca rûzigâr 'azl⁴⁵⁰ belâsın ġekdüüm. Sa'âdetlü pâdişâhuñ 'azîz başiçün olsun Şemâniyye'den bir medrese iĥsân eyle. Bunca 'iyâl ile bir âĥar yire şalma evlâdum ġâyetde ma'şümlardur. Öylelik yola gitmege⁴⁵¹ bi-vechin mine'l-vücûh⁴⁵² ġâķat ü ġudretimüz yokdur. Saña Şemâniyye virdüm demek sizlere ġâyetde⁴⁵³ az nesnedür. Ceybüñüzden bir faķîre bir nuķre virmek ġadar degüldür. [TS194b] Ammâ biz bendelerine biñ altün iĥsân eylemek minnetinden ziyâdedür. Devletlü pâdişâha cüzvî terbiyetiñüz ben ĥaķîri küllî mertebeye irgürmege sebebdür. Üġ yıldan berü on altı nefer dağı ziyâde kimesnelerün her gün ma'âşları üzerü melâzımdur. Sulţânum gibi ehl-i kerem şaġî vezir

435 muqarrer: muqarrer ve yesîr BN

436 gibi: -BN

437 "Şüphesiz güçlkle beraber bir kolaylık vardır" İnşirah/5.

438 Ey dualara icabet eden (Allahım) duamızı kabul eyle.

439 nâmûsın: nâmûs BN

440 şıyânete: -BN

441 hezâr: her BN

442 manşab: manşib BN

443 bendeye elliden rece'a'l-ķahķarî: bendeye rece'a'l-ķahķarî elliden BN

444 Gerisin geri döndü.

445 yirine: yerine BN

446 virmedükleri: virmedükler BN

447 didüm: -BN

448 Talîh, ĥükmünü icra ediyör.

449 'ayn: ġayn BN

450 'azl: 'azel BN

451 ġitmege: ġitmek BN

452 Hiġbir şekilde.

453 ġâyetde: -TS

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağā 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
Osmanağā 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

zamânında elli aççalak müderrisün ‘iyâli melbûsâtı ehl-i ħîref evlâdından bed-ĥâl olmak revâ degüldür. *el-İnşâfu*⁴⁵⁴ *nışfu’d-dîn*.⁴⁵⁵ **Şîr**⁴⁵⁶

[fâ‘ ilâtün fâ‘ ilâtün fâ‘ ilün]

Aña inşâf ekşer eşnâf eyledi

Kâhil inşâf oldı inşâf eyledi

Sultânüm gibi himmet-dâr-ı zü-kerem ehl-i⁴⁵⁷şeĥâ yemm-i ‘atâ âl-i ‘Oşmâna bir vezir vâkı‘ olduĝu ma‘ lûm degüldür. İmdi benüm sultânüm kerem luţf eyle Allâhı severseñ ben bendeye himmet ve ‘inâyet eyle. Bâkı‘ emr Rabbü’s-şakaleyn ve Ĥâlĥı‘l-meleveynüñdür. Ĥutimet kitâbetü ĥâzihi’l-külliyâti fi’s-sâbi‘i ve’l-‘işrin min-Rebî‘i’l-evveli fî-sene işneyn ve sittine ve tis‘i-mi’e mine’l-hicreti’n-nebeviyyeti ‘an-yedi men şannefegu ve nazamehu ve enşe’ehu bi-ķuvveti’llâhi ve ķudretihi ve hüve Pîr Muĥammed bin Evrenos bin Nüreddîn eş-şehîrbi-Za‘îfî er-Rûmî el-Ma‘denî⁴⁵⁸ fî-şehri’l-Ķoştanîniyye⁴⁵⁹ el-maĥmiyyeti.⁴⁶⁰

7. Sonuç

Bu çalışmada, Zaîfî’nin Münşeât’ında yer alan bugüne kadar çalışılmamış 19 mektubu ele alınmıştır. Bu mektuplar mansıp talebi, görüşme talebi, kitap siparişi, taziye, hâmisine duyduğu muhabbet ve özlem duygularının ifadesi gibi muhtelif konularda yazılmıştır. Mektuplar genellikle müellifin şahsî meselelerini ihtiva etmektedir. Bununla birlikte birkaç mektup (2, 9 ve 10 no’lu mektuplar) müellifin başkası için kaleme aldığı referans mektuplarından meydana gelmektedir. Mektuplarda sayı bakımından ilk sırayı arz-ı hâller alır. Ekseriyetle mansıp talebini içeren bu gruptaki mektuplarda ya görevden azledildiği için yeni bir görev talebinde bulunmuş ya da bulunduğu yerden daha iyi bir mevkiye atanma talebini dile getirmiştir. Arz-ı hâllerin başta müellifin hâmisî ve aynı zamanda yakın dostu Sofu Mehmed Paşa olmak üzere Rüstem Paşa, Kara Ahmed Paşa gibi devrin önemli devlet adamlarına hitaben yazıldığı görülmektedir.

Mektupların bir kısmında muhatabının ismi, unvanı ve hatta bulunduğu yer bilgisi yer alırken bazı mektuplarda sadece muhatabın rütbe veya makamı belirtilmiştir. Dolayısıyla bu mektupların bir kısmının muhatabını tespit edemedik. Bir kısmını ise gerek müellifin hayat hikâyesinden gerekse mektuplardaki birtakım karinelere hareketle Sofu Mehmed Paşa’ya göndermiş olabileceği tahmininde bulduk. Zaîfî, mektupların sonunda genellikle çalıştığı medresenin adını yazmakla birlikte bazı mektuplarında herhangi bir yer belirtmemiştir. Muhtevastan da hareketle müellifin bu mektupları azil dönemlerinde yazdığı kanaatine ulaştık.

454 el-İnââfu mâfu’d-dîn: el-İnââfu’d-dîn BN

455 İnsaf dinin yansıdır.

456 Şîr: -BN

457 öü-kerem ehl: -BN

458 Önceki çalışmalarda “Madenli” isminin Kütahya ve Diyarbakır dolaylarında görev yapmasından kaynakladığı ileri sürülmüştür. Kanatimizce bu nispetin nedeni Makedonya’da yer alan “Maden” nahiyesi olmalıdır (Uzer, 1987, 219-220).

459 Bu Külliyyat’ın yazımı nebevî hicretin dokuzyüz altmış iki senesi Rebîü’l-evvel ayının yirmi yedinci (gününde) Allah’ın yardım ve inayetiyle bunu derleyen, düzenleyen ve telif eden İstanbul şehrinde Anadolulu, Madenli Zaîfî adıyla bilinen Pîr Muĥammed bin Evrenos bin Nüreddîn tarafından tamamlandı.

460 Öutimetkitâbetühâöihî’l-külliyâtîfi’s-sâbi‘i’l-evveli fî-sene iâneyn ve sittine ve tisèi-mi‘emine’l-hicreti’n-nebeviyyeti‘an-yedi men şannefegu ve nazamehu ve enşe‘ehubi-ķuvveti’llâhi ve ũudretihi ve hüve PîrMuĥammed bin Evrenos bin Nüreddîn eş-şehîrbi-Öaëîfî er-Rÿmî el-Maëdenîfî-şehri’l-Ūosūanūniyye el-maömiyyeti:

Fî 7 Rebî‘ü’l-evvel sene 964.

Mektupların tertibinde kronolojik sıra gözetilmemiştir. Mesela 7. görev yeri olan Davut Paşa Medresesi'nde vazifeli iken yazdığı mektup Münşeât'ta 2. sırada, ilk görev yeri olan Vardar Yenicesi'ndeki Musa Bey Medresesi'nde vazife yaptığı esnada yazdığı mektup 3. sırada yer almaktadır. Son görev yeri olan İznik Orhan Han Medresesi'ndeyken yazdığı mektubu 5. sıradayken 4. görev yeri olan Yenice Vardar'daki Ahmed Bey Medresesi'nde müderris iken kaleme aldığı mektup 8. sıradadır. Ayrıca mektupların çoğunda gönderiliş tarihiyle ilgili bilgi yer almaz. Sadece 2. ve 20. sıradaki mektupta açık bir şekilde tarih ibaresi mevcuttur. Bunun dışında birinci mektupta Pîrî Paşa'nın ölüm tarihini (939/1532) düşürmüştür. Bir de münşeâtın müellif nüshasının sonunda külliyyatın, dokuz yüz altmış iki senesi Rebiülevvel ayının yirmi yedinci (gününde) (19 Şubat 1555) tamamlandığı ibaresi yer almaktadır. Bunun dışındaki mektuplarda herhangi bir tarih kaydı yer almaz. Dolayısıyla bu mektupların bir kısmının ne zaman gönderildiği hususunda herhangi bir fikir beyan etmemiz mümkün olmadı. Bir kısmını da müellifin ve/veya mektubun muhatabının yeri, konumu ve mektuplarda yer yer bahsi geçen tarihî hadiseleri dikkate alarak tahminlerde bulunmaya çalıştık. Görüldüğü üzere mektuplar, müellifin bizzat kendi ağzından hayatına dair birtakım bilgilere ulaşma imkânı vermektedir ki bu durum mektuplara edebî değerinin yanı sıra tarihî açıdan da ayrıca değer kazandırmaktadır.

Mektupları dil ve üslup yönünden inceledik ve şu kanaatlere ulaştık. Zaman zaman sade nesir olarak tanımlayabileceğimiz kısımlar mevcut olmakla birlikte mektuplarda ağırlıklı olarak edebî ve sanatlı bir dilin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ibtidâ adını verdiğimiz mektupların giriş kısımlarında süslü ve sanatlı bir dil kullanımına azamî gayret gösterilmiştir. Yine sanatlı nesrin en aslî unsurlarından biri olan secili ifadeler, Arapça ve Farsça kelime, tamlama ve ibareler ile söz sanatlarıyla süslenmiş ifadeler geniş oranda metinde kendine yer bulmuştur. Türkçe ve Farsça şiirler konunun akışına göre yer alır. Mektuplarda ayet ve hadislerden iktibaslar, deyim, darb-ı mesel, kelam-ı kibar vs. unsurlar sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Hatta müellif 12. mektubunda kendi durumunu daha iyi anlatabilmek için meşhur bir hikâyeyi paylaşmıştır. Bütün bu hususiyetleriyle Zaîfî'nin mektuplarının devrinin en mühim inşâ örnekleri arasında yerini aldığını söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Afyoncu, E. (2008). Rüstem Paşa. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 35, s. 288-290). İstanbul: TDV.
- Akarsu, K. (1989). *Zaîfî Divanı (Metin, Tahlil ve Sistemik Endeks)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Alpay Tekin, G. (1978). Zaîfî Külliyyatının Yeni Bir Nüshası Hakkında. *Journal of Turkish Studies*, 2, 107-125.
- Aydın, A. (2019). *Kanuni Döneminde Bir Vezirazam: Pargalı İbrahim Paşa*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Büyükkarcı Yılmaz, F. (2013). Zaîfî, Pîr Muhammed. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*.
<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/zaifi-pir-muhammed> (Erişim tarihi: 10.06.2022).
- Coşkun, V. S. (2013). Zaîfî. *İslam Ansiklopedisi* (C. 44, s. 103-104). İstanbul: TDV.
- Çakır, M. (2008). Rumelili Şair Zaîfî'nin Eşine Yazdığı Mektuplar. *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 20, 115-131.
- Deniz, S. (2008). Kadızâde Mehmed İlmî'nin Sultan IV. Murad İçin Yazdığı Manzum Duânâme'si, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1, 9-40.
- Derdiyok, İ. Ç. (1994). *XV. Yüzyıl Şâirlerinden Mesîhî'nin Gül-i Sad-berg'i*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Derdiyok, İ. Ç. (1997). Eski Edebiyatımızdan Günümüze Mektuplarda Biçim. *Türk Kültürü*, 415, 665-671.

- Derdiyok, İ. Ç. (1999). Osmanlı Devrinde Mektup Yazma Geleneği. *Osmanlı Ansiklopedisi Kültür ve Sanat*, (C. 9, s. 731-740). Ankara: Yeni Türkiye.
- Ebu Gudde, A. (1408). *Kıymetü'z-zamân*. Riyad: Mekteb el-Matbûât el-İslamiyye.
- Emecen, F. (2000). İbrâhim Paşa, Makbul. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 21, s. 333-334). İstanbul: TDV.
- Emecen, F. (2001). Kara Ahmed Paşa. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, s. 357-358). İstanbul: TDV.
- Emecen, F. (2010). Süleyman I. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, s. 62-74). İstanbul: TDV.
- Gökyay, O. Ş. (1974). Tanzimat Dönemine Değın Mektup. *Türk Dili Mektup Özel Sayısı*. 30, 39-41.
- Gültekin, H. (2015). *Türk Edebiyatında İnşa*. Ankara: AKM.
- Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say.
- Koçın, A. (2005). *Zaîfî Gülşen-i Mülûk*. Ankara: Akçağ.
- Küçükdağ, Y. (2007). Pîrî Mehmed Paşa. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 34, s. 280-281). İstanbul: TDV.
- Mehmed Süreyyâ (1996). *Sicill-i Osmânî*. (Haz. Nuri Akbayar). (C. 3, C. 4). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Şahin, H. (2013). Yahya Efendi, Beşiktaşlı. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 43, s. 243-244). İstanbul: TDV.
- Redhouse, J. W. (2006). *A Turkish and English Lexicon*. İstanbul: Çağrı.
- Tarama Sözlüğü II (1943). Ankara: Cumhuriyet Basımevi.
- Uyar Akalın, B. (2001). *Zaîfî Gülşen-i Sî-murg (İnceleme-Tenkitli Metin)*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uzer, T. (1987). *Makedonya Eşkiyalık Tarihi ve Son Osmanlı Yönetimi*. Ankara: TTK Basımevi.
- Yalçınkaya, M. A. (2006). *Arap Dili ve Edebiyatı Açısından Hz. Peygamber'in Mektuplarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yalçınkaya, M. A. (2019). 16. Yüzyıla Ait Mensur Bir Nasihatnâme: Zaîfî'nin *Kitâb-ı Sabru'l-Mesâyib* İ. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3/1, 104-119.
- <https://sozce.com/nedir/39570-belek>
- <https://www.kuranmeali.com/>
- <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>
- <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>

34. Edebiyata yansımalarıyla Ermeni Diasporasının kültürel kimliği

Doğanay ERYILMAZ¹

Hülya ERASLAN²

APA: Eryılmaz, D. & Eraslan, H. (2022). Edebiyata yansımalarıyla Ermeni Diasporasının kültürel kimliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 568-581. DOI: 10.29000/rumelide.1164184.

Öz

Bu çalışmanın amacı Ermeni Diasporasının edebî üretimleri üzerinden kültürel kimliklerinin nasıl aktarıldığını ortaya koymaktır. Antik dönemlerden bu yana kullanılagelen kavramlardan olan “diaspora” terimi, başlangıçta asıl Grek yerleşiminin dışında kalan bölgelerde yaşayanları ifade etmek için kullanılırken, zamanla anlam genişlemesine uğramıştır. Bu nedenle, çalışmamızda öncelikle kavram olarak “diaspora”nın geçmişte ve günümüzde ifade ettiği anlamlara kısaca değinilecektir. Bir diasporanın oluşması için gerekli koşulları hazırlayan etkenler, temel olarak göçle başlayan süreçlerde ortaya çıkan anavatan algısı ve kimlik sorunudur. Bu etkenler birbirine sıkı sıkıya bağlıdır ve bu ilişkinin sonucu olarak ortaya çıkan diaspora kimliği farklı kültürel pratiklerin oluşmasına neden olur. Bu kültürel pratiklerden biri de edebiyattır. Diaspora edebiyatının herhangi bir yerel edebiyattan farklı olduğu kesindir. Dolayısıyla diaspora oluşumunda etkili olan etkenlere değinmeden diasporaların edebî faaliyetlerini anlamak mümkün olmayacaktır. Bu nedenle makalede, diasporik yapılarda edebiyatın nasıl oluştuğuna değinilecek, daha sonra Ermeni Diaspora edebiyatının kültürel kimliği konusu irdelenecektir. Çalışmamızda, Ermeni nüfusunun etkin bir şekilde faaliyet gösterdiği Amerika Birleşik Devletleri’nden William Saroyan’ın öyküleri, yine Ermeni diasporasının etkin olduğu Fransa’dan Şahan Şahnur’un ilk romanı *Şarkısız Ricat* ve farklı bir diasporik yapı olan İran Ermenilerinden Zoya Pirzad’ın *Işıkları Ben Söndürürüm* adlı eseri incelenecektir. Bu eserlerin diaspora kültürel yaşantısını doğrudan yansıtmaları söz konusu olduğu için, çalışmamızda edebiyat sosyolojisi kuram ve yöntemlerinden yararlanılacaktır. Ayrıca, İran Ermenilerinin yapısı ve tarihsel arka planındaki farklılıklardan dolayı diğer diasporik unsurlardan ayrıldığı noktalar göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı edebiyat bilimi kuram ve yöntemlerine de başvurulacaktır.

Anahtar kelimeler: Ermeni Diasporası, edebiyatın kimliği, edebiyat sosyolojisi, diaspora edebiyatı, kültürel kimlik

The cultural identity of the Armenian diaspora with its reflections in literature

Abstract

The aim of this study is to reveal how the cultural identities of the Armenian Diaspora are conveyed through their literary productions. The word “diaspora”, which is one of the concepts that has been used since ancient times, was initially used to express those living in areas outside the original Greek settlement, but over time, its meaning has expanded. For this reason, in our study, first of all, the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Ermeni Dili ve Kültürü ABD (Ankara, Türkiye), deryilmaz@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5278-7552 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164184]

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Ermeni Dili ve Kültürü ABD (Ankara, Türkiye), heraslan@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9938-968X

meanings of “diaspora” as a concept in the past and today will be briefly mentioned. The necessary elements for the formation of a diaspora are basically immigration, perception of homeland and identity problem. These elements are closely interconnected and the resulting diaspora identity causes the formation of different cultural practices. One of these cultural practices is literature. It is certain that Diaspora literature is different from any local literature. Therefore, it will not be possible to understand the literary activities of diasporas without mentioning the factors that are effective in the formation of diaspora. For this reason, in this article, it will be mentioned how diasporic structures are formed, and then it will be examined how diasporic literature is formed. In our study, our sample will be selected from the works of Armenian literature written by diaspora writers. In this context, the stories of William Saroyan from the United States, the first novel of Shahan Shahnour from France, *Retreat without Song*, and the work of Zoya Pirzad, a woman writer from Iran, *I Will Turn off the Lights* will be examined. Since these works directly reflect the diaspora cultural life, the theories and methods of sociology of literature will be used in our study. In addition, considering that Iranian Armenians are different from other diasporic elements due to the differences in their structure and historical background, comparative literature science theories and methods will be applied, as the studied works will be compared with each other.

Keywords: Armenian diaspora, identity of literature, sociology of literature, diaspora literature, cultural identity

Giriş

Çalışmamız, diasporalarda edebî üretimlerin başlangıcından itibaren gösterdiği gelişim sürecini irdeleyerek edebiyata yansımaları bağlamında Ermeni diasporasının kültürel kimliğinin nasıl yansıtıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Diaspora edebiyatları, diasporaların yapısından kaynaklanan bir şekilde, ait oldukları etnik grubun edebiyatından da yerleştikleri ülkenin edebiyatından da farklı bir kimlik taşımaktadırlar. Türkiye’de, akademik çalışmalara baktığımızda, diasporaların yapısı, siyasi ve sosyal özellikleri gibi pek çok konuda araştırma yapılmış olmasına rağmen, diaspora edebiyatlarının özellikleri üzerinde durulmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, diasporaya ait edebiyat eserlerinin incelenmesi sırasında pek çok diasporik özelliğin göz ardı edildiği de dikkat çekmektedir. Bu nedenle, makalemizin diaspora edebiyatı incelemeleri konusunda bir başlangıç niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Makalemizde incelenecek eserler, Ermeni Diaspora edebiyatına mensup farklı ülkelerde yaşayan yazarlardan oluşmaktadır. Edebiyat sosyolojisi ve karşılaştırmalı edebiyat bilimi kuram ve yöntemlerinden yararlanarak inceleyeceğimiz bu eserlere, diasporaların kültürel kimliğinin, kaygılarının ve yapısal özelliklerinin yansıtıldığı da gözlemlenebilecektir.

Diaspora kavramı

Türk Dil Kurumu “diaspora” kelimesini “Herhangi bir ulusun veya inanç mensuplarının ana yurtları dışında azınlık olarak yaşadıkları yer”, “Herhangi bir ulusun yurdundan ayrılmış kolu, kopuntu” olarak tanımlar (<https://sozluk.gov.tr/>). Etimolojik olarak incelersek “dia” (bir süreç ifade eden önek) ve “spor” (saçılmak, tohum saçmak) sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş Yunanca bir kelimedir (<https://www.nisanyansozluk.com/?k=Diaspora>).

Bu noktada, asıl konumuza geçmeden önce Antik Yunanda bu sözcüğün neyi ifade ettiğine de kısaca değinmekte fayda görüyoruz.

Sözcüğün kullanımına ilk olarak MÖ 5. yüzyıl civarında rastlanıyor. Sözcük, Küçük Asya ve Akdeniz'deki Grek yerleşimlerini tanımlamak için kullanılıyor (Dufoix, 2011, s. 17). Dolayısıyla asıl Grek yerleşiminin dışında kalan bölgelerde yaşayanları ifade ediyor. Bu dönemde Grekler, ekonomik, sosyal ve askerî nedenlerle buldukları yerlerden göç ederek farklı bölgelerde koloniler kurmuşlardır. O çağlarda fazla toprağa sahip olmak bir devlet için güç göstergesi olduğundan, Antik Yunanda diaspora kavramının olumlu algılandığı çıkarımını yapmaya zemin hazırlıyor.

Diaspora kelimesinin kullanımı 20. yüzyıldan itibaren yaygınlaşmıştır. Bu yaygınlaşmada, diaspora kelimesinin artık yalnızca Grek diasporasını değil, öncelikli olarak Yahudilerin, ardından da başka toplulukların durumlarını tanımlamak için kullanılmaya başlaması etkili olmuştur. Bu topluluklar arasında, incelememize konu olan Ermeni Diasporası da bulunmaktadır. Ancak Ermeni Diasporasının yapısına bakmadan önce günümüzde diaspora anlayışından bahsetmemiz gerekiyor.

Günümüzde diaspora ile ilgili çalışan araştırmacıların benimsediği farklı yaklaşımlar vardır. Diaspora çalışmaları konusunda literatürde en geçerli kabul edilen isimler Robin Cohen, William Safran ve James Clifford'dur.

Safran'a göre diasporayı oluşturan koşulları; yaşanılan bölgeden iki ya da daha fazla coğrafi alana yayılmış olmak; anavatanla ilgili ortak bir tarih ve bakış açısına sahip olmak; yaşadıkları bölgeyi tamamen benimsemek ve buna bağlı olarak kendini toplumdaki izole edilmiş hissetmek; anavatanı geri dönme düşüncesi taşımak; anavatanla bağları sürdürmek ve onu geliştirmek için çaba harcamak şeklinde belirlenmiştir (Safran, Spring 1991).

Cohen de konuya benzer şekilde yaklaşmış, ancak diasporanın oluşumunu sağlayan koşulları detaylandırarak kavramın kapsamını genişletmiştir. Cohen'in yaptığı tanım temelinde bir topluluğa diaspora denebilmesi için aranması gerekenler şöyle özetlenebilir: Travmatik bir şekilde ya da ekonomik zorluklar, kolonyal istekler gibi nedenlerle anavatanlarından ayrılarak en az iki bölgeye yayılmak; anavatanlarındaki yaşantının ve tarihsel sürecin de dâhil olduğu ortak bir toplumsal hafızaya sahip olmak; idealize edilmiş eski bir yurda sahip olmak; geri dönüş isteği; güçlü bir etnik bilincin sürdürülmesi; yaşanan ülkeye kendini kabul ettirmeye çabalamak; diğer bölgelerde yaşayan ırkdaşlarla dayanışma içinde olmak ve yaşadıkları ülkeye katkı sunmak (Cohen, 1996, s. 515). Özellikle, farklı bölgelerde yaşayan ırkdaşları ile dayanışma içinde olma maddesini teknolojik gelişmelerin hızla sınırları aştığı günümüzde diaspora anlayışının gelişimini göstermesi bakımından önemli buluyoruz.

Amerikalı tarihçi James Clifford, Türklerin, Mağribîlerin, Ermenilerin, Filistinlilerin, Kübalıların, Yunanlıların, belki Çinlilerin ve geçmişte de Polonyalıların diasporaya sahip olduklarını tanım gereği kabul eden, ama ideal diaspora tipinin Yahudi Diasporası olduğunu belirten Safran'ın görüşlerini irdelemiş ve bu konuda tereddüt etmemek gerektiğini, belirtilen toplulukların da diasporaları olduğunu söylemiştir. Zira ona göre, çalışmak için ya da siyasi nedenlerle buldukları yeri terk etmek zorunda kalan kişiler de diaspora oluşturabilir (Clifford, Aug., 1994, s. 305).

Yukarıda sunulan bilgiler, yeni yaşanmışlıklarla birlikte diaspora kavramının kapsamı içine giren yeni topluluklar olmuş ve bir anlam genişlemesi söz konusu olmuştur, ayrıca bu genişlemenin statik olmadığı çıkarımını yapmak için yeterince güçlü bir dayanaktır. Bununla birlikte, insanların yaşamlarında meydana gelen olumlu-olumsuz tüm kökten değişimler, diasporik yapıların değişimine ve buna bağlı olarak kavramın da farklı bir şekil almasına neden olacaktır. Yakın dönemlerde, 1990'lı yıllardan itibaren diaspora anlayışı yine büyük ölçüde değişmiştir. Bu değişim, 1980'li yıllarda yaşanan yoğun

göçlerin yarattığı etki ve daha sonra teknolojinin ilerlemesi ve küreselleşme ile ilişkilendirilerek açıklanır. Zira günümüzde, teknolojik gelişmeler sayesinde, dünyanın neresine göç edilirse edilsin, kişiler anavatanından kopuşu önceki dönemlerdeki kadar travmatik bir durum olarak hissetmemektedirler. İnsanlar yeni dönemde, anavatanlarında edindikleri ulus kimliğinden sıyrılarak çoklu kimliğe geçiş yapmışlardır. Böyle bir ortamda asimilasyon riski ya da adaptasyon sorunu büyük ölçüde ortadan kalkmakta, tercih meselesine dönüşmektedir.

Diaspora oluşumunda gerekli temel etkenler

Diasporaların oluşması için gerekli temel etkenlere kısaca değinmek, asıl konumuzu açıklamamıza yardımcı olacak ögeler içerdiği için elzemdir. Temel olarak burada bahsedeceğimiz bu etken, göç ve göçle birlikte ortaya çıkan anavatan algısı ve kimlik sorunudur.

Göç, bir diasporanın oluşumu için gerekli olan temel koşuldur. Doğa, her canlının daha iyi yaşam koşullarına ulaşması için göçleri kaçınılmaz kılar. Bazı hayvanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için soğuk kış aylarında daha sıcak yerlere göç etmeleri bunun en belirgin örneklerindedir. İnsanlar için de benzer bir durum söz konusudur. Yerleşik hayata geçmeden önce insanlar, sürekli olarak, daha iyi yaşam şartları bulabilecekleri yerlere göç etmişlerdir. Yerleşik hayata geçiş de yine insanların yaşayabilecekleri olumlu şartların bulunduğu bölgelerde başlamıştır. Yerleşilen bölgede hayat şartlarının değişmesi, salgın hastalıklar, savaşlar, kıtlık gibi pek çok neden insanların ilk yerleştikleri bölgeye bağlı kalmayarak göç etmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla göçlerin, insanlığın dünya üzerindeki varlığıyla başladığını ve hâlâ da süren bir olgu olduğunu söyleyebiliriz.

Alman coğrafyacı Ravenstein'in, 19. yüzyıl sonlarında ortaya koyduğu göç kanunları, günümüzde de göç sürecini özetleyen geçerli bir çalışma olarak kabul edilmektedir. Ravenstein'a göre göçmenlerin büyük bir çoğunluğunun göçü kısa mesafelidir. Bu türden göçlerde, göç edilen bölgedeki iş imkânlarının yoğunluğu önemlidir. Söz konusu göçlerin kademeli bir şekilde gerçekleştiği de Ravenstein'ın bir başka tespitidir. Bu tespite göre, göç olgusunda boşalan yerler, yakın çevreden gelen diğer göçmenlerce doldurulur. Sanayi bölgelerine yoğun olarak yapılan göçlerin amacı insanların daha iyi yaşama isteğidir ve sanayinin ihtiyaç duyduğu ölçüde göçler, kentsel sanayi merkezleri tarafından emilir. Dolayısıyla kişiler ve kentler arasındaki yayılma ve emme süreci birbirleriyle bağlantılıdır ve birbirini destekler niteliktedir. Ancak bu yayılma süreci, göç alan kentlerin aynı zamanda göç vermesine de neden olmakta ve böylece zincirleme bir göç dalgası başlamaktadır. Uzun mesafeli göçlerde de insanlar, yine ticaret ve sanayi bölgelerine yönelmeyi tercih ederler. Yine Ravenstein'a göre, kentte yaşayan insanlar, kırsal kesimde yaşayanlardan daha az göç etme eğilimindedir. Kırsal kesimden kente yapılan göçler, kentte yaşayan kişileri göçe çok fazla itmez, ancak kırsaldan kırsala yapılan göçler, yeni göçlere daha fazla neden olur. Ravenstein, son olarak okurlarıyla cinsiyet dağılımına göre yapılan göçlerle ilgili topladığı verileri de paylaşmıştır. Buna göre, kadınlar erkeklerden daha fazla göç etmektedir. Ancak Ravenstein, uzun mesafeli, özellikle de yurtdışına yapılan göçlere erkeklerin daha eğilimli olduklarını gözlemlemiştir (Ravenstein, June, 1885, s. 198).

Konumuz açısından göçün diasporada kimlik oluşumuna etkisi çok önemlidir. Göçlerin nedeni ne olursa olsun, çok isteyerek göç edilse bile, geride bırakılan maddi ve manevi değerlerin kişiler üzerindeki etkisi artar. Diaspora kimliğini oluşturan da mesafeyle birlikte güçlenmiş olan bu etkidir.

Diasporaların oluşması için gerekli bir diğer etken ise belirli bir anavatan algısıdır. Ancak, diasporalarda bu algı anavatanlarında yaşayan insanların algısından çok farklıdır. Çünkü diasporalar için anavatan

efsanevi bir kavramdır. Geri dönülmek istenen, ancak dönülmesi imkânsız olandır; hatta bu anavatanın belirli sınırları olan bir devlet ya da belirli bir kara parçası olması zorunlu değildir. Diaspora için anavatan, bir mekândan, bir ülkeden çok ideolojik bir kavramdır.

Almanların adlandırmasıyla literatüre geçen “Heimat”, yani “anavatan, yuva” terimi diasporalarda yaşayan anavatan algısını özetler niteliktedir.

Heimat, kökleri kayıp bir geçmişte, daima parçalanmış bir geçmişte yatan söylencesel bir bağdır. (...) Heimat, kültür ve kimliğin ‘temellerini’ koruma meselesidir ve bu biçimiyle de kültürel sınırların ve çevrilmişliğin sürdürülmesi demektir. Böyle bir aidiyet, özel ve dolayısıyla da yabancı olarak görülenlere karşı dışlayıcı olan kimliklerin korunmasıdır. (Robins & Morley, 2015, s. 129).

Anavatan algısının konumuz için önemi, diaspora kimliğinin sürekliliğini sağlayan ve asimilasyonu engelleyen temel etmen olmasıdır. Şimdiye kadar bahsettiğimiz ve diaspora oluşumu için önemli iki unsur, yani göç ve anavatan algısı, beraberinde bir üçüncü unsuru getirir: kimlik sorunu. Diasporada yaşayan insanların bütün sorunlarının temelinde kimlik sorunu yatar.

Her türden kimlik bulunduğu ortamın gereklerine uygun bir şekilde kendini yeniler ve ortamın gereklerine göre şekillenir. Bu durum diasporada inşa edilen kimlikler için de geçerlidir. Bu değişime bağlı olarak diasporalarda yeni kültürel pratiklerin ortaya çıktığı gözlemlenir. Dolayısıyla, kimlikleri, asla tamamlanmayan, sürekli değişim içinde olan bir kavram olarak düşünmek gerekir.

Diasporalarda kimlikler üç şekilde görülebilmektedir. Bunlardan ilki yasal kimliklerdir ve yerleşilen vatan tarafından tamamen kabul edilmiş kimliktir. Diasporik topluluklarda sıklıkla görülen bir diğer kimlik türü de direnç kimliği olarak adlandırılan ve toplum içindeki diğer unsurlardan ayrılarak kişilerin anavatandaki gibi varlıklarını sürdürmeye çabalaması sonucunda oluşan kimlik türüdür. Bu durumda yaşanan toplumla uyumsuzluk görülmesi kaçınılmazdır. Bu iki tür kimliğin dışında, diasporalarda kimlik projesi denilen ve yeni vatanda geliştirilen bambaşka bir kimliğin inşa edilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu durum, asimile olmaksızın yasal kimlikle etnik yapının birleştirilmesi için sosyal yapının bütün katmanlarında değişim ve dönüşüm yapılması girişimidir. Anavatanla kültürel bağlar koparılmadan hem yeni vatana hem de ideolojik olan anavatana dâhil olunmasını sağlar.

Kapsam alanı çok geniş olan kimlik kavramına sosyal açıdan yaklaşırsak, kültürel davranışın temellerinin anlamlandırılmasında ve bu kültürel davranışların sürekliliğinin sağlanarak yenilerinin üretilmesinde önemli olduğunu görürüz. Diasporalar açısından, farklı bir kültürde bu sürekliliği sağlamak zordur. Çünkü bir yandan bu sürekliliği sağlamak için çaba harcanırken, diğer yandan da yerleşilen ülkenin değer yargılarının asimile olmadan benimsenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde diasporadaki gruplar uyum sağlayamazlar ve buldukları ortamda uzun süreli yaşamaları mümkün olmaz. Her ne kadar anavatan algısı çok güçlü ve etkili olsa da diasporada olan bireyler yaşadıkları ülkelere ekonomik, kültürel ve hatta siyasi anlamda katkı sunarlar.

Bu girift durum, diasporalarda kimlik kargaşasını beraberinde getirmektedir. Kimliklerin değişebilme özellikleri doğrultusunda, anavatandakinden farklı bir “diaspora kimliği”nin ortaya çıkması bu kargaşanın bir sonucudur. Bu sayede de diasporalarda yeni kültürel pratikler görülür. Bu kültürel pratiklerden biri de edebiyat ürünleridir.

Ermeni Diasporasının genel yapısı

Ermeni Diasporasının oluşumu ile ilgili öncelikli olarak değinilmesi gereken konu diasporaya aidiyet duygusudur. Bunun açıklamasını yapabilmek için, Ermeni Diaspora nüfusunun en fazla olduğu Rusya'ya örnek verelim. Moskova'daki Ermeniler, kendilerini diasporada yaşayanlar şeklinde tanımlamazlar. Bunun nedeni, uzunca bir süre SSCB'nin varlığı dolayısıyla, Moskova'da yaşayanların bu ülkenin, yani kendi resmî ülkelerinin başkentinde ikamet etmeleridir (Minassian, 1989, s. 130). Dolayısıyla vatanlarından ayrılmamışlardır. SSCB dağıldıktan sonra, yaşamlarını Moskova'da sürdürseler bile herhangi bir anavatan özlemi duymadıkları için, kendilerini diaspora olarak düşünmemeleri doğaldır. Benzer bir durum Türkiye ve İran Ermenileri için de geçerlidir. Ermenistan dışında olsalar ve farklı milletlerin içinde yaşasalar da Türkiye ve İran'daki Ermeniler, buldukları ülkenin yerleşik halklarından biri oldukları için kendilerini diaspora olarak görmezler. Amerika Birleşik Devletleri, Fransa gibi Ermeni diasporasının kalabalık ve etkin olduğu ülkelerde ise diasporaya aidiyet net bir şekilde gözlemlenebilir. Bu ülkelerde Ermeniler, kendi kültürlerini yaşatmak için çeşitli faaliyetler düzenlerler, pek çok sosyal, kültürel, siyasi kuruluşları vardır, dillerini ve kültürlerini çocuklarına öğretmek için kurulan, çoğunluğu yarı zamanlı okulları bulunmaktadır ve anavatanlarıyla etkileşim içerisindedirler. Bunun yanı sıra, bu ülkelerde hemen her dönemde, farklı meslek gruplarından yerleştikleri ülkeye katkı sağlamış Ermeniler bulmak da mümkündür. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde siyasi arenada ABD başkanına çok yakın isimler olduğu gibi (örneğin: Ken Khachigian Başkan Ronald Reagan'ın demeçlerini oluşturan ekibin başında bulunuyordu), sanat ve eğlence alanında ün kazanmış pek çok Ermeni de vardır (Cher, Kim Kardashian vs). Aynı şekilde Fransa'nın siyasi yapısında rol alan politikacılar olduğu gibi (Edouard Balladour, Patrick Devedjian vs), bu ülkeye teknolojik açıdan büyük katkılar sağlayan Ermeniler de bulunmaktadır (Serge Tchurukdichian). Dolayısıyla, Ermeni diaspora mensuplarının yaşadıkları ülkeyle herhangi bir uyum sorunu, dışarıdan baktığımızda gözlemlenmemekle birlikte, yeni vatana katkıda buldukları açıkça görülmektedir.

Bu noktada dikkat çekilmesi gereken bir diğer unsur da Ermenilerin, nüfus açısından en kalabalık ve kültürel, siyasi, ekonomik vs. alanlarda en etkin topluluklarının diasporada yaşadığıdır. Ermenistan'da yaşayan Ermeni nüfusu, diasporada yaşayan Ermenilerin toplam nüfusundan çok daha azdır. (Dufoix, 2011, s. 57)

Bu noktada Ermeni diasporasını oluşturan göçün araştırmacılar tarafından nasıl sunulduğu önemlidir. Ermeni araştırmacılar, Ermeni diasporasını oluşturan göçü genel olarak 1915 olaylarına bağlamaktadırlar. Ancak bunun siyasi bir söylem olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü Ermeni diasporasının oluşumu çok daha eski dönemlere, yaklaşık 1300'lü yıllara dayanmaktadır ve Birinci Dünya Savaşı sonrasında da Ermeni diasporasının yoğun olarak yaşadığı bölgelere kalabalık göçler olduğu görülmektedir. Bu göçler günümüzde, çoğunlukla Orta Doğu'dan ve Ermenistan'dan olmak üzere, hâlâ sürmektedir. (Özşavlı, 2014, s. 3575)

Ermeni diasporası ile diaspora oluşumunda etkili unsurlar hakkında özellikle değinmemiz gereken bir diğer nokta da anavatan algısıdır. Ermeni Diasporasının sahip olduğu genel anavatan algısı, bir ülke değildir. Ermeni Diasporasının anavatan algısında genel olarak günümüz Türkiye Cumhuriyeti sınırlarını, zaman zaman da Anadolu ile beraber Güney Kafkasya'nın tümünü kapsayan geniş bir bölge vardır. Ermenistan Cumhuriyeti ise siyasi ve gerektiğinde askerî olarak kendilerini temsil eden bir devlettir. Safran'ın tanımından, yani diaspora gruplarının anavatanla aralarındaki bağın güçlü olması gerektiği ve anavatanın refahı için çalışmalar yaptıkları görüşünden hareketle, Ermeni Diasporasının Ermenistan Cumhuriyeti ile bağının güçlü olduğu ve bu ülkeye maddi destekte buldukları bilinmesine

rağmen, asıl istenenin Anadolu, Gürcistan, İran ve Azerbaycan topraklarının da dâhil olduğu bir ülke, yani Ermeni kaynaklarında geçtiği şekliyle “Büyük Ermenistan” kurmak olduğu Ermeniler tarafından yazılan hemen her türden “akademik” çalışmada ve “edebî” eserde açıkça belirtilmektedir (Dolunay, 2020, s. 130). Buna örnek olarak Anastas Mikoyan’ın Sovyetler Birliği lideri Lenin’e Aralık 1919 tarihinde sunduğu “Kafkas Meselesine Dair” başlıklı raporu gösterilebilir:

Ermeni şovenistleri, emperyalist müttefiklerin ve koyu gerici General Denikin’in desteğine dayanarak Karadeniz’den neredeyse Akdeniz’e kadar yedi vilayeti de kapsayan tarihî sınırlar içerisinde ham bir hayal olan, cinayete dönüşmüş Büyük Ermenistan kurma fikrine kapılmış durumdadır. Bölgede Ermenilerin olmayışı ve esas olarak Müslümanların varlığı bunları utandırmıyor. (Karinyan, 2007, s. 14)

Bu durum, diasporalarda görülen kimlik türlerinden biri olan kendini yeniden tanımlamaya, yani bir kimlik projesine uygun nitelikler taşımaktadır.

Ermeni diaspora edebiyatı

Bu noktada, Ermeni Diasporasının edebiyat eserlerinden bahsedeceğimiz, çünkü edebiyat ürünleri toplumun net bir şekilde yansıdığı aynalara benzetilebilir. Sadece belgelere ve verilere bakmak, insan/toplum davranışlarının nedenlerini ve yapısını açıklamak için sadece elle tutulan gözle görülen şeylere inanmayı gerektirir. Bu da insan/toplum doğasına mekanik olarak yaklaşılmasına neden olur. Ancak edebiyat ürünleri, bizlere bu davranışların neden ve yapısını net bir şekilde sunar. Toplum içinden çıkmış her yazı, kurmaca bile olsa, bir düşüncenin ürünüdür. Bu nedendir ki bu yazılı ürünlerde yazarının içinden çıktığı toplumun düşünce yapısını kavramamızı sağlayacak materyalleri buluruz.

Bir diasporada edebiyat nasıl doğar? Nasıl gelişir? Öncelikle bu sorulara cevap vermemiz gerekiyor.

Yabancı bir ülkeye yerleşen ve orada konuşulan dili bilmeyen insanlar, genel olarak çevrelerinde bulunan kendileri gibi insanlarla iletişimi sürdürürler ve anadillerini kullanırlar. Bu aşamada bir edebiyatın oluşmasından bahsetmek mümkün değildir. Daha sonra adaptasyon süreci içerisinde, kendi topluluğundan olanlara yönelik yazılar yazılmaya başlanır. Bu aşamada öncelikle anavatanlarında iken yazma yeteneğini kanıtlamış kişilerin yazıları görülür. Ancak, edebî bir metin oluşturabilmek için dile hâkim olmak gerektiğinden, bu yazılar anadilde yazılır. Zaman içerisinde, adaptasyon süreci tamamlandıktan sonra, yerleşilen ülkenin dilinde eserler verilmeye başlanır. Bunun da kritik bir süreç olduğunu belirtmekte fayda vardır. Çünkü eğer bu adaptasyon süreci erken tamamlanırsa, ait olunan yerin edebiyatından tamamen kopup, sonradan yerleşilen bölgenin edebiyatına dâhil olunması, yani bir çeşit asimilasyon söz konusu olabilir.

Bu noktada, kısaca edebiyatın kimliğinden de bahsetmek gerekir. Bir yazar, neye göre, hangi kriterlere göre bir millî edebiyata dâhil edilebilir? Herhangi bir edebiyatın ulusal kimliği tartışma konusu olduğu zaman akıllara ilk gelen yazarın kullandığı dil olur genellikle. Ancak, bu tek başına belirleyici olamaz. Bir yazarı bir edebiyata dâhil etmek için yazarın kendisini nereye ait hissettiği, eserlerinin kime hitap ettiği, hangi kültürün unsurlarını barındırdığı gibi çok yönlü bir değerlendirme yapmak gerekmektedir.³

Ancak diasporalarda sıklıkla karşılaştığımız bir durum, yazarın kendisini anavatanına da yaşadığı ülkeye de ait hissetmiyor ya da her ikisine de ait hissediyor olmasıdır. Aslında bu tür kimlik karmaşaları,

³ Konu ile ilgili kapsamlı bilgi için bkz. (Karaca, Ocak-Şubat 2011, s. 40-43; Karaca, Mart-Nisan 2011, s. 41-45; Karaca, Mayıs-Haziran 2011, s. 37-42).

diasporalarda sadece edebiyat dünyasında değil, günlük yaşamda da güçlü bir şekilde hissedilir. Diaspora edebiyatının oluşumunu hazırlayan da bu tür ortamlardır. Bu edebiyatlara ait ürünlerin yaratım süreçlerini kimlik karmaşası tetikler ve genel karakteristiği anavatandaki edebiyattan da yaşanan ülkenin edebiyatından da farklıdır. Doğal olarak ortaya çıkan edebiyat da aynı sorunsal taşıyor ve apayrı bir kimlikle doğar.

Bu kimlik karmaşası nedeniyle, dünyanın dört bir yanında var olan Ermenilerin edebiyatları da yaşanan ortam tarafından yönlendirildiği için farklı özellikler gösterir. Tek bir Ermeni edebiyatından bahsetmek bu nedenle mümkün olamaz. Bu bağlamda Ermeni edebiyatını üçe ayırmak, inceleme yapanlar açısından kolaylık sağlayacaktır:

-Doğu Ermeni edebiyatı: Burada kastedilen Doğu Ermenice konuşulan bölgelerde gelişen edebiyattır. Genel olarak günümüzde Ermenistan edebiyatı ve Sovyet Ermeni edebiyatının yanı sıra, iç diaspora olarak da kabul gören İran Ermenilerinin edebiyatı da Doğu Ermeni edebiyatının bir kolu olarak değerlendirilebilir. Doğu Ermeni edebiyatında diasporik temalara az rastlanır.

-Batı Ermeni edebiyatı: Genel olarak Batı Ermenice konuşulan bölgelerde oluşmuş edebiyattır. Zaman içerisinde yerleşilen bölgenin dilinde de eserler verildiği görülür. Tamamen diasporik özellikler taşıyor.

-Türkiye Ermenilerinin edebiyatı: Türkiye Ermenilerinin edebiyatı ayrı bir grup oluşturabilecek niteliktedir. Her şeyden önce, makalenin başında da imlendiği gibi, Türkiye’de yaşayan Ermeniler diaspora olarak sınıflandırılmaz. Türkiyeli Ermeni yazarlar, Batı Ermeni edebiyatında olduğu gibi Batı Ermenice ya da yaşadıkları bölgenin dilinde, yani Türkçe eserler vermişlerdir. Ancak Batı Ermeni edebiyatından farklı olarak, daha Osmanlı döneminde, Ermeniceden önce Ermeni harfli Türkçe eserler verdikleri görülür. Ayrıca Doğu Ermeni edebiyatında olduğu gibi diasporik temalar yok denecek kadar azdır.

Konumuz itibarıyla, temel olarak biz ikinci maddede yer alan Batı Ermeni edebiyatını ele alacağız. Örneklemeimizi Ermeni Diaspora edebiyatının önemli görülen temsilcileri oluşturacak. Bu bağlamda, öncelikle Amerikan Ermeni edebiyatının temsilcilerinden William Saroyan’ın hikâyelerini ve Fransa Ermenilerinin edebiyatından Şahan Şahnur’un *Şarkısız Ricat* adlı romanını inceleyerek bu yazarların eserlerinde diasporik açıdan bir kimlik karmaşası olup olmadığını tespit etmeye çalışacağız. Ayrıca Doğu Ermeni edebiyatıyla bir karşılaştırma yapmak amacıyla İran Ermeni edebiyatından Zoya Pirzad’ın *İşıkları Ben Söndürürüm* adlı eserine de değineceğiz.

William Saroyan, Amerika’da oluşan Ermeni edebiyatının en ünlü temsilcilerindedir. Eserlerinin tamamını İngilizce kaleme almıştır. Saroyan’ın 1929 yılında başlayan Dünya Ekonomik Bunalımı’nın yaşandığı bir dönemde, iyimser denebilecek bir bakış açısıyla yazmış, azimli bir yazar olduğunu söylenebilir. 1908 yılında, ailesinin Amerika Birleşik Devletleri’nde doğan ilk üyesidir. Aile, William doğmadan 3 sene önce California Fresno’ya yerleşmiştir. (Gökdemir, 2008, s. 7) Saroyanesk olarak kendi adıyla anılan tarzda (empresyonizme yakın bir tarzdır) yazan William Saroyan’ın pek çok eseri, ailesinde anlatılan ya da kendi tanık olduğu olaylardan hareketle yazılmıştır. Bu eserlerin büyük çoğunluğu da yazarın Amerikalı Ermeniler arasındaki yaşamını ya da göçmenlerin köklerinin yokluğunu konu alır.

Saroyan'ın yazılarını besleyen ana kaynak, göçmen Ermeni kültürü, yani Ermeni diaspora anlayışıdır. 1958 yılında bir süre Paris'te yaşayan yazar, burada yazdığı *Gelir, Gider, Kim Olduğunu Bilirsiniz (Here comes, there goes, you know who)* adlı otobiyografik eserinin ilk cümlelerinde şunları söyler:

Ben bir yabancıyım, der yalancı; kendime, aileme, komşuma, ülkeme, dünyama, zamanıma ve kültürüme yabancı. Tanrının tanımlanamaz, her şeyde var ve her şeyde yok olması dışında, bu Tanrı hakkında hiçbir şey inanmadığım halde, Tanrı'nın yabancıları değilim. (Saroyan, 1995, s. 1).

Bu alıntı, William Saroyan'ın kimlik karmaşasını ve her şeye yabancılaştığını gösteren bir yazı olarak kabul edilebilir. Ancak öykülerine genel olarak baktığımızda, çok sınırlı bir toplumsal çevrenin, diaspora Ermenilerinin hâkim konumda olduğunu çevredeki bireylerin kaderlerinin ve yaşamışlıklarının öykülendirildiğini görürüz. Bu da yazarın beslendiği kültürün tamamen Ermeni kültürü olduğunu kanıtlayan önemli bir göstergedir.

Amerika'da yaşayan Ermenilerin Amerika Birleşik Devletleri'ne aidiyet konusunda yaşadıkları sıkıntının en belirgin örneklerinden biri Saroyan'ın "Ailede Delilik" adlı öyküsüdür. Eser, anlatıcının dayısı Vartan'ın delirme hikâyesidir. Deliliğin şekli ise şöyledir:

Bir yandan Fresno'daydık, bir yandan hiçbir yerde. Ölüm içimizden birini yakalamadığı, bir de onu gömüp orada yattığını bilmediğimiz sürece nasıl herhangi bir yere ait olabilirdik ki? (Saroyan, Ailede Delilik, 2001, s. 13).

Her akşam eve gelince eşine kendilerinden ölen olup olmadığını soran, birisi hastalansa ölmesini isteyen bu Vartan dayının deliliği, Ermenilerden birisi ölüp de Ararat Mezarlığı'na gömülünce tamamen geçmiştir. Artık Amerika'ya "kök salmışlardır", Amerika'da oldukları kesindir.

Bu aidiyet meselesi, kimlik karmaşası ile birlikte Saroyan'ın pek çok öyküsünde görülür. Bu konuda bir başka örnek de "Yabancı" adlı öyküdür. Bu öyküde, anlatıcının Hawk Harrap adında Suriyeli bir baba ile İskoç-İrlanda karışımı bir annenin çocuğu olan ve Fresno'da yaşayan arkadaşının konuşması şu şekildedir:

'Ben Amerikalıyım.' dedim.

'Sen onu benim külahıma anlat. Roy İtalyan, ben Suriyeliyim, sen de herhalde Ermeni'sin.'

'Elbette, ben Ermeni'yim. Bu doğru ama aynı zamanda Amerikalıyım. İngilizcem Ermenicemden daha iyidir.'

'Ben hiç Suriye'ce bilmiyorum ama oralyım. Biri sana ne olduğunu sorarsa, Tanrı aşkına Amerikalı olduğunu söyleme, Ermeni olduğunu söyle.'

'Ne fark eder ki?'

'Ne demek ne fark eder? Ermeni'yken Amerikalı olduğunu söylersen herkes üstüne güler. Öğretmen senin ne olduğunu biliyor. Herkes biliyor.' (Saroyan, Yabancı, 2001, s. 88).

Saroyan'ın bu öyküsü, Amerika'da yaşayan farklı etnik gruplardan iki çocuğun konuşmasını yansıtmaktadır. Ermeni çocuk Amerikalı olduğunu iddia etmekte ama aynı zamanda da Ermeni olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, Ermeni çocuk kendisini hem yaşadığı ülkeye hem de atalarının ülkesine bağlı hissetmektedir. Ancak öykünün ilerleyen sayfalarında, Ermeni olduğu için kendisini dışlanmış hissedecek ve dışlandığını hissettiği ortam olan okulundan nefret edecektir. Aslında bu dışlanmışlık hissine sebep olan, öğle yemeğinde yediği sarımsağın kokusudur. Öğretmenin Ermeni öğrencileri öğle yemeğinde sarımsak yememeleri konusunda uyarması üzerine savunmaya geçer, öğretmen kızar ve Ermeni çocuk müdür tarafından dövülerek cezalandırılır. Bunun üzerine arkadaşları şu sözleri söyler:

<p>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</p>	<p>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</p>
---	---

Anladın mı şimdi ne demek istediğimi? <...> Sen bir yabancısın, bunu sakın unutma. Akıllı bir yabancı da duygularını kendine saklar. Çenesini de kapalı tutar. Öğretmenleri değiştiremezsin, müdürleri değiştiremezsin, insanları değiştiremezsin. (Saroyan, Yabancı, 2001, s. 91-92).

Bu öykü, bize bu çocukların sadece kendilerini yabancı kabul ettiklerini değil, aynı zamanda Ermeni ailelerin kendi kültürel yaşantılarını, yaşamlarını sürdürdükleri yeni ülkede de olumsuzluklar yaratmasına rağmen devam ettirdiklerini, mesela sarımsaklı bir Ermeni yemeğinin öğle saatinde yenilmesinden bile vazgeçmediklerini göstermektedir. Çocuğu eve sınırlı bir şekilde dönüp olayı anlattığı zaman Ermeni annenin verdiği tepki ilgi çekicidir:

Öğle yemeğinde sarımsak olduğunda bir dal maydanoz çiğnersin olur biter. Ermeni yemeklerinin onurunu korumak için de bu kadar hevesli olma. (Saroyan, Yabancı, 2001, s. 91).

Yukarıda da vurgulandığı gibi William Saroyan, Amerika'daki Ermeni edebiyatının en ünlü temsilcilerinden biridir. Saroyan'ın bu ünü, eserlerinde kendisinin yetiştiği Ermeni kültürünü yansıtmaktan kaynaklanmaktadır. William Saroyan, Amerika'da doğmuş, büyümüş bir yazar olarak yazılarında, Amerikan kültüründen çok Ermeni kültürüne aşina olduğunu göstermektedir.

Bir diğer örneğimiz, Fransa'daki Ermeni diasporasının temsilcilerinden birisi olan Şahan Şahnur'dur. Şahnur, Fransa'ya göç eden ilk kuşağın temsilcisidir. Asıl adı Şahnur Keresteciyan'dır. Fransız edebiyatında Armen Lubin olarak tanınır. 1903 yılında Üsküdar'da doğmuştur. Ünlü Ermeni yazar Teotig'in (Teodoros Lapçinciyen) kız kardeşi Takuhi'nin oğludur. Berberyan Lisesi'nde okumuş ve 1921 yılında bu liseyi bitirmiştir. Fransızca'yı burada öğrenmiştir. 1922'de Türkiye'den ayrılmış ve ertesi yıl Paris'e yerleşmiştir. 1939'a kadar fotoğrafçılık yapmıştır. Şahan Şahnur, 1920'li yılların sonlarında, Fransa'daki Ermenilerin edebî hareketine aktif olarak katılmış bir yazardır. Menk (Ufup) dergisinde pek çok yazısı yayımlanmıştır. İlk romanı *Şarkısız Ricat*'tır (Beledian, 2001, s. 438). Çalışmamız kapsamında inceleyeceğimiz eseri de Fransa'ya yerleştiği ilk dönemin duygularını anlattığı için *Şarkısız Ricat* olacak. Eserin orijinal dili Batı Ermenicedir.⁴

Roman, Fransa'ya göç ettikten sonra Pierre adını almış Bedros ile Nenette adlı bir Fransız kadının birlikteliklerinin anlatısıdır. Ancak, bu ana tema etrafında, bir şekilde Fransız toplumu içerisinde asimile olmuş Ermeniler, ikincil karakter olarak karşımıza çıkar. Bu da romanı, konumuz bağlamında önemli hale getirmektedir. Şahan Şahnur, Fransa'ya göç etmiş kişilerin yaşadığı kimlik sorununu çok net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Tamamı erkek karakterlerden oluşan bu Ermeni göçmenler, Fransa'ya ilk geldiklerinde kadınları yadırgarlar, ancak bu duruma çok hızlı bir şekilde adapte olurlar. Romanın erotik denebilecek unsurları da bu adaptasyonu yansıtmaktadır. Ancak, bu karakterlerden en kültürlüsü olan Suren, Ermeni göçmenlerin kültürel kimlikleri ve Fransa'daki Ermenilerin geleceği hakkında endişe duymakta, göçmen Ermeni erkeklerini eleştirmektedir:

Çirkinliğine, boş kibrine ve hemen anne olup yaşlanma sevdasına rağmen soyumuz için vazgeçilmez olan Ermeni kızı uzağa atıldı, terk edildi. Bunlar bir başkası için iyidir, ama bir gence göre...

O genç Fransız kızımı gördü, Alman, İtalyan, Yunan, Rus kızımı gördü (...)

Artık Ermeni kadın deyince aklıma sadece iki kalın bacak ve biraz bıyık geliyor. (...)

Biz Ermenistan'da yaşamadık, onun havası ve suyu bize yabancı. Oranın örf ve âdetleriyle yontulmadık biz, doğduğumuz yeri, yani yabancı bir gökyüzünü sevmemiz doğal. (Şahnur, 2016, s. 130)

⁴ Eserden yapılan alıntılar Türkçeye çevrilirken özel isimlerin ve Ermenice bırakılması gereken kelimelerin transliterasyonu kitabın orijinal dili olan Batı Ermenice telaffuza göre yapılmıştır.

Göçmen genç erkeklerin Ermeni kadınları beğenmemesini eleştiren bu cümleler, kültürel kimliği çocuklarına aktaracak olan kadının yokluğunda gerçekleşecek asimilasyon tehdidini ve anavatana yabancılaşmayı ortaya koymaktadır.

Suren, Ermenilerin asimile olarak yok olacakları kehanetinde bulunmasına rağmen, Fransızca bir kitap yazar ve dahası bu kitapta Ermenilerden kesinlikle bahsedilmemektedir. Bu durum Pierre-Bedros'u çok üzer ve arkadaşını eleştirir:

(...) 'garod' kelimesinin Fransızcası olmadığını unutuyorsun. 'Garod' yok'

'Doğru, biliyorum, o kelimenin Fransız dilinde karşılığı yok. Ama bir kelime de eksik kalsın, ne önemi var?'

Bedros, elinde sallanan şapkası, basamaklardan ağır adımlarla inmeye başladı ve gözden kaybolana kadar konuştu: 'İçinde 'garod' kelimesi yoksa yazdıkların hiçbir Ermeni'ye hitap etmez. (Şahnur, 2016, s. 211).

Ermenice, "özlem, hasret" anlamına gelen "garod" kelimesi üzerinden yapılan bu eleştiri, aslında Fransa'daki Ermeni Diasporasının kültürel yapısı hakkında da önemli bir ayrıntıyı yansıtmaktadır. Bir yandan kendi dillerinin kullanılmamasının kültürel yapıdaki yıkıcılığını göstermek isteyen yazar, diğer yandan da hasret çekmenin diaspora Ermenilerinin kültürlerinin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada Şahan Şahnur hakkında belirtilmesi gereken bir durum vardır. *Şarkısız Ricat*'ta eleştirdiği Fransızca yazma meselesine karşı çıkarcasına, 1945 yılında, Şahan Şahnur, Armen Lubin takma adıyla Fransızca eserler yazmaya başlar. Fransızca şiirleriyle edebî çevrelerde tanınır ve edebiyat ödülleri alır. 1958'de tekrar Ermenice yazmaya başlar. Yazdığı eserlerden düzyazı olanlar Ermenice, şiirleri ise Fransızcadır. Bu verileri göz önünde bulundurduğumuzda, *Şarkısız Ricat* adlı eserin, yazarın Fransa'ya ilk geldiği döneme ait bir ürünü olduğunu da düşünürsek, göç edilen ülkeye adaptasyon süreci tamamlanmadan yazıldığını, hatta yazarın Fransızca yazmaya bir tepki duyduğunu, daha sonra ise adaptasyon sürecini tamamlayınca Fransızca eserler de yazdığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla, Suren ile Bedros-Pierre arasında geçen bu diyalog, yazarın kendi ikilemlerini yansıttır gibidir.

Bir diğer örneğimiz de İran Ermenilerinden Zoya Pirzad'ın *Işıkları Ben Söndürürüm* adlı eseri olacak. Abadan doğumlu İranlı kadın yazar Zoya Pirzad, ilk romanı Farsça kaleme alınmış olan *Işıkları Ben Söndürürüm*'le İran'da büyük başarı kazanmış ve bu eser pek çok dile çevrilmiştir (Pirzad, 2008, s. 1).

Eserin olay örgüsü sadedir ve günlük hayatta her zaman rastlanabilecek türden öyküler anlatılır. Klaris adlı İran Ermenisi bir kadının etrafında gelişen olaylar aktarılırken, aynı zamanda karakterlerin psikolojik tahlilleri de yapılıyor. Romanda İran Ermenileri ile ilgili bilgiler yer alsa da daha çok kadının toplumdaki yeri eleştiriliyor. Olaylar, 1965 yılında geçiyor. İran tarihi ile ilgili veriler bize bu dönemde yabancı petrol şirketlerinin Abadan'da etkin olduğunu gösteriyor. İran Ermenilerinin romana yansıyan kültürel yapısı ile ilgili en çok değinilen konulardan biri İran Ermenilerinin yemek kültürü. Ancak bu kültür, yaşlı insanlar tarafından ne kadar korunmaya çalışılırsa çalışılsın, gençlerin Amerikan hayranlığı ile bu kültürün kaybolacağına işaretleri verilmektedir. Romanda gençlerin en sevdiği yemek "fish and chips"tir. Bu yabancı etkisini konuşmada da görülmektedir:

'Alis hospital'e gitti. Store'da twist ekmeği yoktu, roll alalım mı?'

(...)

'Çocuklar dikkat edin, baysıklı'dan düşmeyin.'

Anneme baktı: 'Armen'in teni shoes'ları eskimiş. Bu arada onlara teni shoes değil tenis shoes denir.'

(...)

‘İngiliz mühendis: “*Tell them to bend the pipes!*” demiş. Ustabaşı da dönüp işçilere bağırır: *Hey Volk!* Diyor ki *payları bend* yapacaktımsınız!’ (Pirzad, 2008, s. 81).

İngilizcenin konuşma diline bu kadar girmiş olmasına rağmen, Ermeni cemaatinin Farsçayı çok da iyi konuşmadığı romanda okuyucuya aktarılan bir başka veridir. Ermeni cemaati kendi arasında Ermenice konuştuğu ve sürekli birbirleriyle beraber oldukları için Farsçaya çok fazla ihtiyaç duymamaktadırlar:

Çocukların piyano öğretmeni, beyaz tenli, sarışın bir İngiliz’di. İranlı bir adamla evlenmişti. Yıllarca İran’da yaşamasına rağmen Farsçayı bir Ermeni’den bile daha kötü konuşuyordu. (Pirzad, 2008, s. 97).

Bu ayrıntılar, aslında bir kadının günlük hayatının bir yansıması olan bu romanda İran Ermenilerinin de diasporada olmamalarına karşın kültürel kimliklerini kaybetme konusunda endişeler yaşadığını göstermektedir. Ancak bu kez asimilasyon tehdidi yaşanan ülkeden değil, ekonomik koşulların o ülkeye yerleşme imkânı sağladığı bambaşka bir kültürden kaynaklanmaktadır.

Sonuç

Antik dönemlerden bu yana kullanılagelen kavramlardan olan “diaspora” kelimesi, başlangıçta asıl Grek yerleşiminin dışında kalan bölgelerde yaşayanları ifade etmek için kullanılırken, zamanla anlam genişlemesine uğramıştır. Bu anlam genişlemesi, dinî bir yaklaşımla ilk önce Yahudi toplumunun kopuntuluk durumunu anlatmak için kullanılmıştır. Sonradan, özellikle 20. yüzyılda, anavatanları dışında farklı bir bölgeye, herhangi bir nedenle yerleşmiş ve anavatanla bağlarını koparmaksızın kendi aralarında da birliktelik oluşturmuş etnik grupları ifade etmek için kullanılmıştır. Günümüzde teknolojik imkanların gelişmesi ve küreselleşme, diaspora anlayışının tekrar bir değişime uğramasına neden olmuş, diasporalarda yaşayan insanlar, anavatanlarından kopuşu eskisi kadar hissetmemeye başlamış, ulus kimlikten çoklu kimliğe geçiş yapmaları dolayısıyla da asimilasyon riski ve adaptasyon sorunu büyük ölçüde ortadan kalkmıştır.

Bir diaspora oluşması için gerekli etmenlere baktığımızda, temel olarak göç olgusuyla birlikte ortaya çıkan anavatan algısı ve kimlik sorunu dikkat çekiyor. Bunlardan göç, diasporanın oluşması için ilk ve temel unsurdur ve pek çok farklı sebeple gerçekleşebilir. Göçe bağlı olarak, yerleşilen bölgeye uyum sağlamakla asimile olmak arasında kalan bireylerde farklı bir kimlik oluşumu göze çarpar. Diaspora kimliği anavatan algısıyla ayrılmaz bir bütün olarak görülebilir. Diasporalarda anavatan, diaspora kimliğinin sürekliliğini sağlar ve asimile olunması engelleyen temel etmendur. Söz konusu anavatan, diasporada yaşayan bireyler için herhangi bir toprak parçasından çok ideolojik bir yapıdır. Bu anavatan algısı sayesinde asimile olmayan ve bir arada kalabilen diaspora insanlarında, adaptasyon sürecinin etkisiyle bir kimlik kargaşası yaşanması doğaldır. Bu kargaşa diaspora kimliğinin ortaya çıkmasına neden olur ve bu sayede diasporalarda yeni kültürel pratikler üretilebilir.

Bu kültürel pratiklerden biri de edebî ürünlerdir. Yabancı bir ülkeye yerleşen ve orada konuşulan dili bilmeyen, yani adaptasyon sürecini tamamlamamış insanlar, ilk göç ettikleri dönemde anadillerini kullanırlar. Bu aşamada edebî üretimden bahsedilemez. Bir sonraki aşamada anavatanlarında yazma yeteneğini kullanmış kişilerin kendi topluluklarına yönelik, kendi anadillerinde yazılar üretmeye başladığı görülür. Adaptasyon süreci tamamlandığında ise yerleşilen ülkenin dilinde eserler üretilmeye başlanır. Ancak sürecin erken tamamlanması söz konusu olursa edebiyatın da asimile olarak anavatan edebiyatından kopmuş, yerleşilen bölgenin edebiyatına entegre olmuş bir edebî üretime geçilebilir. Oysa diaspora edebiyatı, farklı kültürel birikimleri ve kimlik kargaşasını yansıtan bir edebiyattır ve hem

anavatanın kültürel öğelerini hem adapte olunan kültürünü hem de asimilasyon endişesini bir arada yansıtır.

Ermeni diaspora edebiyatında da durumun bu şekilde olduğunu görüyoruz. Çalışmamızda incelediğimiz yazarlardan William Saroyan, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan Ermeni topluluğun bir temsilcisidir. Öykülerinde içinde yaşadığı Ermeni topluluğunun kaygılarını, adaptasyon çabasını, aidiyet sorununu ve kimlik kargaşasını götürür.

İncelediğimiz bir diğer yazar, Fransız Ermeni diasporasından Şahan Şahnur'dur. Yazar, Fransa'ya göç etmiş, yani adaptasyon sürecini ve asimilasyon endişesini bizzat yaşamıştır. İncelediğimiz eser de Şahan Şahnur'un ilk romanıdır ve Fransa'ya yerleştikten sonra kaleme alınmıştır. Bu eserde de Saroyan'da olduğu gibi, Ermeni göçmenlerin kültürel kimlikleri ve asimile olacakları bir gelecek hakkında duyulan endişeler okura yansıtılmaktadır.

Son örneğimiz ise İran Ermenilerinden bir kadın yazarın, Zoya Pirzad'ın *Işıkları Ben Söndürürüm* adlı eseridir. Bu eserde de diaspora edebiyatına ait olmamasına karşın kültürel kimliklerin kaybedilmesi endişesi okura hissettirilmektedir. Ancak incelediğimiz diğer eserlerden farklı olarak asimilasyon tehdidi burada içinde yaşanan ülkenin kültüründen değil, ekonomik koşullar nedeniyle yaşanan ülkeye yerleşmeye başlayan bir başka kültürün, İngiliz kültürünün etkisinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak, diaspora edebiyatlarında yazarların diasporik toplumun kimliğini yansıttığı görülmektedir. Adaptasyon sürecini yaşayan yazarların kendi anadillerinde eserler verdikleri, diasporik toplum içerisinde doğmuş yazarların ise yaşadıkları ülkenin dilinde yazdıkları tespit edilmiştir. Dış diasporalarda aidiyet sorunu ve asimilasyon tehdidi içerisinde yaşanan toplumdan gelirken, iç diasporalarda böyle bir asimilasyon tehdidi hissedilmemekte, ancak başka kültürlerle de kolay adapte olunmasının etkisiyle bir tedirginlik duyulmaktadır.

Kaynakça

- Beledian, K. (2001). *Cinquante Ans de Littérature arménienne en France*. Paris: CNRS.
- Clifford, J. (Aug., 1994). *Diasporas*. *Cultural Anthropology*, 9(3), 302-338.
- Cohen, R. (1996). *Diasporas and the Nation-State: From Victims to Challengers*. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 72(3), 507-520.
doi:<https://doi.org/10.2307/2625554>
- Dolunay, H. (2020). *Ermeni Tarih Algısını Şekillendirmek İçin Üretilmiş Bir Çizgi Film: Anavatana Giden Yol*. A. Kılıç içinde, *Türk-Ermeni Uyuşmazlığı Üzerine Ömer Engin Lütem Konferansları 2019* (s. 129-155). Ankara: Terazi.
- Dufoix, S. (2011). *Diasporalar*. İstanbul: Uluslararası Hrant Dink Vakfı.
- Gökdemir, A. (. (2008). *Amerika'dan Bitlis'e William Saroyan*. İstanbul: Aras.
- <https://sozluk.gov.tr/>. (2020, Aralık 14). Aralık 14, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- <https://www.nisanyansozluk.com/?k=Diaspora>. (2020, Aralık 14). Aralık 14, 2020 tarihinde <https://www.nisanyansozluk.com/?k=Diaspora> adresinden alındı
- Karaca, B. (Mart-Nisan 2011). *Metin Turan'la Edebiyatın Ulusal Kimliğini Tartışırken-II*. *Afrodisyas Sanat Dergisi*, 5(26), 41-45.
- Karaca, B. (Mayıs-Haziran 2011). *Metin Turan'la Edebiyatın Ulusal Kimliğini Tartışırken-III*. *Afrodisyas Sanat Dergisi*, 5(27), 37-42.

- Karaca, B. (Ocak-Şubat 2011). Metin Turan'la Edebiyatın Ulusal Kimliğini Tartışırken-I. Afrodisyas Sanat Dergisi,, 5(25), 40-43.
- Karinyan, A. (2007). Ermeni Milliyetçi Akımları. İstanbul: Kaynak.
- Minassian, A. T. (1989). La Diaspora arménienne. Y. Lacoste içinde, Hérodote : stratégies, géographies, idéologies (s. 123-157). Paris: La Découverte.
- Özşavlı, H. (2014). Ermeni Diasporasının Yapısı ve Ortadoğu'daki Ermeni Diasporaları. Yeni Türkiye, 64, Ermeni Meselesi Özel Sayısı, 3555-3578.
- Pirzad, Z. (2008). Işıkları Ben Söndürürüm. (E. Yakut, Çev.) İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Ravenstein, E. G. (June, 1885). The Laws of Migration. Journal of the Statistical Society of London, 198-199.
- Robins, K., & Morley, D. (2015). Kimlik Mekanları. (E. Zeybekoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Safran, W. (Spring 1991). Diaspora in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. Diaspora A Journal of Transnational Studies, 1(1), 83-99. doi:10.1353/dsp.1991.0004
- Saroyan, W. (1995). Here comes, there goes, you know who. New York: Barricade Books.
- Saroyan, W. (2001). Ailede Delilik. Ödlekler Cesurdur (O. Kılıçdağı, Çev.). içinde İstanbul: Aras.
- Saroyan, W. (2001). Yabancı. Ödlekler Cesurdur (O. Kılıçdağı, Çev.). içinde İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Şahnur, Ş. (2016). Nahançı Arantz Yerki. Yerevan: Havruhrad.

35. Halk türkülerinde saklanan hayatlar: Kadın ağı türküleri

Filiz METE¹

Sevinç AKSAY ALBUZ²

Ümmügülsüm CANDEĞER³

APA: Mete, F. & Aksay Albuz, S. & Candeger, Ü. (2022). Halk türkülerinde saklanan hayatlar: Kadın ağı türküleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 582-594. DOI: 10.29000/rumelide.1164186.

Öz

Toplumda sosyal aktör olan bireyin süreç içerisinde sosyalleşmesi, geleneklerle bütünleşen kültürel özelliklerle oluşmuş toplumsal rol kalıplarının içselleştirilmesidir. Toplumsal hayatta cinsiyete dayalı roller ülkelerin kabulleri oranında paylaşılmıştır. Halkın sesi olarak toplumun yaşam biçimlerini, geleneklerini, örf ve adetlerini, tecrübe ve hikâyelerini, inançlarını, kültürel izlerini kapsayan türküler, pek çok sosyolojik ve kültürel ögenin yer aldığı veri kaynaklarıdır. Halk ürünü türkülerin veri kaynağı olarak incelenmesi, bireyin yaşadığı dönemle ilgili bilgi aktardığı gibi onun duygu ve düşüncelerini de içinde barındırır. Bu çalışmada amaç, kırsal kesim kadınlarının geçmişini, o geçmişteki rollerini ve kapsama alanlarını, yaşadıkları dönemin sosyo-kültürel yapısı içerisinde ele alarak kadınların nasıl yaşadıklarını, bu yapıları nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve bunlardan nasıl etkilendiklerini sözlü halk edebiyatı ürünlerinden olan türküler vasıtasıyla inceleyebilmek ve iç dünyalarını ortaya koyabilmektir. Halk kültürünün önemli bir bölümünü kapsayan, kadınlar tarafından seslendirilmiş ve alanyazında “kadın ağı türküleri” diye yer alan, kendini ifade ediş yollarından biri olan türküler, Anadolu kadınlarının yaşadıkları dönemde üstlendikleri rolleri anlayabilmek adına önemli belgelerdir. Elbette kültürel dokunun oluşturduğu farklı topluluklarda yaşayan ve farklı sınıfsal, ırksal ve cinsel yönelimlere sahip olan kadınlar oldukça farklı yaşam koşullarına sahiptir. Bu çalışmada incelenen türküler belirli bir bölgenin değil, kırsal kesimde kadın olmak gerçeğinin halk türkülerine bazen açık bazen örtülü anlamda yansıyan ipuçlarını yakalayabilmek adına türkülerin mercek altına alınmasıdır. Bu amaçla incelenen türkü dizelerinden ortaya çıkan sonuca göre, kırsal kesimde yaşayan ve sosyal aktör olarak kabul edilmeyen kadınların ataerkil aile yapısı dolayısıyla hayatını idame ettirme, aile kurma, çocuk sahibi olma gibi en temel boyutlarda bile maalesef söz hakkının olmadığıdır.

Anahtar kelimeler: Sosyal roller, kadının yeri, türküler, kadın ağı türküleri

Lives hidden in folk songs: Women's folk songs

Abstract

Folk songs, which cover the life styles, traditions, customs, experiences and stories, beliefs and cultural traces of the society as the voice of the people, are among the data sources containing many

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), flzmt27@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8835-3884 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164186]

² Dr., MEB, Türkçe Öğretmeni (Ankara, Türkiye), sevincaksay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5080-7043

³ Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü (Osmaniye, Türkiye), gcandeger@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6717-9311

sociological and cultural elements. The analysis of folk songs as a data source not only conveys information about the period in which the individual lives, but also includes her feelings and thoughts. The aim of this study is to examine the past of rural women, their roles and coverage areas in the socio-cultural structure of the period in which they live, how they live, how they perceive, interpret and how they are affected by these structures, and to examine their inner worlds through folk songs, which are the products of oral folk literature. Folk songs, one of the ways of self-expression, which cover an important part of the folk culture, are sung by women and take place as "women's ballads" in the literature, are important documents in order to understand the roles assumed by Anatolian women in their lifetime. Of course, women in different communities formed by the cultural texture and who have different class, racial and sexual orientations have quite different living conditions. The documents examined in the study are the scrutiny of the folk songs in order to catch the clues that reflect the reality of being a woman in the countryside, sometimes explicitly and sometimes implicitly, to the folk songs, not of a certain territory. According to the result of the folk song lines analyzed for this purpose, unfortunately, women living in rural areas who are not considered as social actors do not have the right to speak even in the most basic dimensions such as maintaining their lives, establishing a family, and having children due to the patriarchal family structure.

Keywords: Social roles, the role of women, folk songs, women's songs

1. Kadının Sosyal Rolü

Toplumunu oluşturan bireyler deneyimleri ile *toplumun değişmesine [toplumsal değişmeye]* katkıda bulunur. Ancak bugün ve gelecek, geçmişin etkisinden kurtulamaz ve geçmişin birikimleriyle şekillenir. "Her türlü yaşayış ve düşünce birikiminin gelenekle bütünleşerek nesilden nesile aktarıldığı kültür, toplumda geleneksel duyuş ve düşünüş birliğini oluşturan en önemli unsur olduğundan yeniden inşa süreci içerisinde tüm bu birikimler "sosyal gerçeklik" adı altında normalleştirilir" (Sümer, 2021, s.660). Cinsiyet olarak açıklanan kadın veya erkek olmanın anlamı, toplumun kültür normlarına göre oluşur.

Toplumda sosyal aktör olan bireyin süreç içerisinde sosyalleşmesi, geleneklerle bütünleşen kültürel özelliklerle oluşmuş toplumsal rol kalıplarının içselleştirilmesidir. Toplumlar, kültürel dokularına göre kadın ve erkeğe farklı roller yüklerler. Bu sebeple birey, toplum tarafından kabul görüldüğü şekliyle sınırları belli olan kalıp davranışlarla donatılmış olarak ve kendisine çizilen sınırlara riayet ederek rolünü üstlenir; bu doğrultuda topluma adapte olur.

Her toplum kadın ve erkeğe ayrılan rolleri, geleneksel norm ve değerlere dayalı basmakalıp yargılarla haklı göstermeye, kadına ve erkeğe uygun düşen davranışları, geleneksel imgelerle anlatıma ve sağlamlaştırmaya yönelir (Tan, 1979, Akt. Sümer, 2021, s.662). Özellikle ekonomik yönden bağımlı ve eğitim seviyesi düşük kadınlar, ikinci sınıf vatandaş ya da ikinci cins sayılmalarını sanki onların kaderleriymiş ve son derece doğal bir olguymuş gibi kabul etmektedirler. Arıkan (1988, s.3) kadın olmayı ele alan çalışmasında, kırsal kesim kadınının çocuk doğurabildiği ve maddi manevi hiçbir karşılık beklemeden evinde ve tarlasında çalışabildiği ölçüde göreceli olarak saygınlık kazandığı ancak yine de kendisini "ikinci sınıf vatandaş" olmaktan kurtaramadığını belirtir. Oysa işlerin en ağır olanları kadının omuzundadır ve kadın erkekten daha çok çalışır. Bir Türk atasözü bunu destekler şekilde, "Kadın her şeyi, erkekler de geri kalanı yapar." (Arıkan, 1988, s.3) der.

Gündelik hayat, kadınlık ve erkeklik rollerinin egemen toplumsal cinsiyet yaklaşımına göre yeniden üretildiği kültürel bir alandır (Sümer, 2021, s.661). İster kentte, ister kırsalda olsun genelde durum benzerdir. Kadın; ofiste, dükkanda, tarlada, pazarda, bağda, bahçede, evinde kısacası her yerde durmadan çalışır. Kadın, çalışsa da üretse de sosyal hayatta ve aile hayatında karar verme yetkisi erkektedir. Ataerkil (patriarka) aile yapısının bir gereği olarak son sözün sahibi daima erkektir. Pek çok araştırma, kadının toplumda düşük konumda yer almasının temel sebebinin kökleri çok eskilere dayanan bir toplumsal kurum olan ve kadını “ötekileştiren” ataerkilliğe dayandığını belirtir. TÜİK Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri 2020 (2021) raporundaki verilere göre “Görücü usulü, kendi görüşüm sorulmadan ailemin kararıyla” evlendim diyen %9,0 oranında erkek varken %14,8 oranında kadın olduğu belirtilmektedir. Aynı raporun, “Yerleşim yerine göre fiziksel veya cinsel şiddet yaygınlığı” araştırma sonucuna göre de 2008 yılında, fiziksel veya cinsel şiddet oranı kentte %40,3 iken kırsalda bu oranın %46,6 olduğu, 2014 yılında ise kentte %37 kırsalda ise %39 olduğu belirtilmektedir. Bu anlamlı farklılık bir anlamda kadın ve erkek hayatı arasındaki ayrımı işaret etmektedir.

Veriler her kesimi kapsamaktadır ancak varılan sonuç her hâlükârda eğitim seviyesi ve ekonomik bağımsızlığın kadın ve erkeği sosyal hayatta birbirine yaklaştırdığıdır. Oysa aynı raporda, 2019 yılında okuryazar bile olmayan erkek oranı %1,2 iken okuma yazma bilmeyen kadın oranı %6,9 olarak belirtilmektedir. Bu oranların da daha çok kırsal kesimde yaşayan bireyleri işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu çalışma ise büyük çoğunluğu içinde yaşadıkları köy kadar sınırlı bir dünya görüşüne sahip kırsal kesimde yaşayan kadınların hayatları bağlamında ele alınmış ve araştırılmıştır.

Özaydınlık (2014, s.105), yaptığı araştırmada kadınların şiddete maruz kaldığında sessiz kaldığı, susmayı tercih ettiğinden ve şiddetle karşılaştıklarında nereye başvurabileceklerini bilmediklerinden bahseder. Oysa sesini duyurmak, fark edilip kabul edilmek her “insan”ın ihtiyacı ve hakkıdır. Ancak kadının hayatını rahatlıkla paylaşabileceği her hangi bir ortamdan bahsedilemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu durum da, özellikle ekonomik olarak erkeğe bağımlı, eğitim düzeyi düşük, resmi güvencesi olmayan imam nikâhlı, köyünün sınırları içinde kapalı kalan kırsal kesim kadınlarını, açıktan dile getiremediği şikâyetlerini, yürek yangınlarını, gizli sevdalarını kısacası izlerini ve meramını kültür öğelerine gömmeye zorlamıştır. Aslında kadınlar, erkekler için görünmez olan şeyleri doğrudan yaşadıkları için, kendilerine görüldüğü biçimiyle dünya ile egemen görüşlerin bu dünya hakkında söyledikleri şeyler arasındaki kopukluğu fark edebilir ve dolayısıyla egemen konumlardan bakıldığında görünmeyen ilişkiler kadınların konumlarından bakıldığında görünür hale gelir (İrten, 2019, s.34). Kadınlara ait kaynakların azlığı bilinmektedir. Bu bağlamda, yazılı ya da basılı olmayan ama kadınların ağzından üretildiği varsayılan veya bir erkek vasıtasıyla kadını anlatan kaynaklar kadın gözüyle hayatı anlayabilmek için kıymetlidir.

Günümüzde geçmişe dair kadınlar tarafından oluşturulmuş çok az belgenin bulunması, eski dönemlerde okuma-yazma öğrenebilen kadın sayısının düşük olmasındandır. “Seyahatnameler, destanlar, anılar, minyatürler, kadı sicilleri, kanunnameler, mitoloji, arkeolojik ve folklorik metinler, mimari yapı, romanlar, üstelik hesap defterleri, nüfus kayıtları” gibi sivil kayıtlar (İrten, 2019, s.10) ve özellikle halk ürünlerinden kadınlara ilişkin bilgilerin toplanması dönem özellikleri ve sosyal yapı hakkında da bilgi verecektir. Günlük hayatlarını, düşüncelerini, duygularını kağıtlara dökmemiş olsalar da Anadolu kadınlarının izlerini kültür ürünlerinde takip etmek mümkündür. Oyman, (2019), geleneksel Anadolu yaşayışındaki kadınların konumu ve durumu düşünüldüğünde kendilerini ifade edebilmelerinin en önemli yollarından biri olarak belirttiği dokümanlardaki motiflerin kadınlar tarafından aşk, ölüm, korku, umut, şikâyet gibi duygularını ifade etmek için bir araç olarak kullanıldığını ve kilimlerdeki tarak motifinin genellikle evlilik ve doğum ile ilişkili olarak dokuyanın evlenme arzusunun veya yeni doğumu

kem gözlere karşı korumayı ifade ettiğini belirtir. Erbek (2002) ise dokumasına ibrik motifi işleyen bir kadının eşine hamile olduğu mesajını iletmek istediğini belirtir.

2. Kadınların Türküleri

Dilin etkili bir biçimde kullanıldığı, ezgiyle birleşen ve toplumsal kabulle yayılan halk türküleri, kültürel aktarım yollarından birisidir. Zira müzik belirli bir kültürü barındıran sosyal bir olaydır. Yalnızca bir ses sistemi değil, “sosyal yapıya dayalı bir sosyal davranışın sonucunda yaratılmaktadır” (Kaplan, 2013, Akt. İrten, 2019, s.47). Türküler, toplumun yaşam biçimlerini, geleneklerini, örf ve adetlerini, tecrübe ve hikâyelerini, inançlarını, kültürel izlerini kapsar. Kadınlara ait sessiz tarihin gerçekliğe bir yandan hesap, tereke ve vilayet ahkâm defterleri; nüfus, miras, kadı ve konsolosluk kayıtları; arzuhaller, fetvalar, tezhipler, mezar taşları gibi diğer sivil ve resmi kayıtlardan, fermanlardan, resimlerden; iğne oylarından giysilerine; günlüklerden gözyaşı şişelerine kadar kadınların ürettiği malzemelerden veya günlük, mektup, hatırat, tezkireler, fotoğraf, biyografiler, otobiyografiler, edebiyat eserleri ve kadın dergilerinden ulaşılabilir (İrten, 2019, s.37). Elbette kültürel dokunun oluşturduğu farklı topluluklarda ve farklı sınıfsal, ırksal ve cinsel yönelimlere sahip olan kadınlar oldukça farklı problemlerle ve farklı baskı biçimleriyle karşılaşmaktadırlar (Tanesini, 2012, Akt. İrten, 2019, s.33). Bu bağlamda, türküleri olduğu toplumdaki, yaşanan geçmişten ve o topluluk içinde yaşamış olan bireylerden ayrı ele almak gerçekçi olmayacaktır.

Kadınlar tarafından seslendirilmiş ve alanyazında “kadın ağzı türküleri” şeklinde yer alan türküler, kadına dair veri kaynağı olarak pek çok sosyolojik ögenin bulunabildiği, kadınların kendini ifade ediş yollarından biridir. Kadının yaşadığı dönemde içinde bulunduğu toplumsal yapıyı, kadının bu yapıdaki yerini, önüne çıkan engelleri, fırsat ve çelişkileri gösterdiği gibi onun duygu ve düşüncelerini de içinde barındırır. Bu çalışmada incelenen türküler belirli bir bölgenin değil, kırsal kesimde kadın olmak gerçeğinin halk türkülerine bazen açık bazen örtülü anlamda yansıyan ipuçlarını yakalayabilmek adına kadın türkülerinin mercek altına alınmasıdır.

Kadının ürünlerine yansıttığı temalar elbette öncelikle toplum içindeki sosyal rollerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, kırsal kesimde kadın küçük yaşta anneye yardımcı, kardeşlere bakıcı olarak yetiştirilmekte, büyüyüp serpiildiğinde ise ailenin uygun bulduğu biçimde ve kişiyle evlendirilmektedir. Baba evinden koca evine giden kadının rolleri bu defa eş, anne, ev içi ve tarlada tapanda çalışan eleman/işgücü olarak güncellenmektedir. TRT repertuarında, Karadeniz Bölgesinden “**Peştemal Tezgahına**”⁴ adlı türkü,

*“Peştemal tezgahına,
Canum çıkayı canum,
Gideceğim gocaya,
Oturacağım hanum”*

dizeleriyle çalışmaktan usanan genç bir kızın rahat bir hayatı düşlediği için evlenmek istediğini dile getirmektedir. Özellikle kırsal kesimde yaşanan aile baskısı ve çalışma hayatından yorulan genç bir kız için evlilik, kurtuluş yolu olarak görülmektedir. Ancak türkünün ikinci bölümünde sözü alan bir kaynana:

4 Rept. No: 1647.

“Olasun bize gelin,
Ederuk düğününü,
Gelin olduktan sonra,
Gız corursun cununı”

diyerek gelin olup giden kız için durumun hiç de sandığı gibi olmayacağını ve evlendiğinde kendisini bekleyen işleri:

“Gelin oldum deyine,
Boş mu oturacasun,
Bizim çay bahçesine,
Yaprak toplayacasun,
Bahçeye misirleri,
Sen çabalyacasun,
Ahıra iki sığır,
Oları bakacasun,
Uşağın ağıladı mı,
Onda bakacasun,
Akşam yemekten sora,
Kap da yıkayacasun” dizeleriyle ifade eder.

Kırsal kesimde kadın, kimliğiyle ilişkilendirilen düğün, doğum, kına veya yas ritüellerindeki temalarda; evde, bahçede, tarlada, yaylada veya çeşme başında, toplumun kültür öğelerini de barındıran günlük işlerini yaparken türkü, mani, ninni, ağıt şeklinde müziklerini üretmekte ve yaşadığı acı tatlı pek çok duyguyu da bu ürünlere yansıtmaktadır. Bu topraklarda yaşayan kadınlar; yasını, kederini, sevdasını elindeki kınaya, yazmasına işlediği çiçeğe, başına sardığı yemenisine, bazen sevdasını bazen ise sitemini manisine dökerek anlattığı gibi; sesini döktüğü türküsüne, şefkati ile büyüttüğü ninnisine, gözünün yaşını içine, yasını ise ağıtlarına akıtarak anlatmışlardır (İrten, 2019, s.64). Bu anlamda türküler, sözlü gelenekte oluşan, bir ezgi eşliğinde söylenen ve bireylerin hayatlarındaki her anı veya durumu konu alabilmektedir.

Tarama modelinde nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada, belirlenen türküler; *cinsiyet ayrımcılığı, zorla evlendirilme, çocuk gelin, kaynana gelin çekişmesi, çocuğunun olmaması, kuma, terk edilme ve cinsel hayat* temaları etrafında ele alınmıştır. Ağız, şive, yerel dil gibi hususlar türkülerin hangi yöreye ait olduğunun ipuçlarını barındırmaktadır. Ayrıca sözler genellikle türkünün bir kadın mı yoksa bir erkek tarafından mı söylendiğini belli edecek nitelikte ifadeler içermektedir. Bu bağlamda, çalışma kadın ağzından yakıldığı kabul edilen türkülerle sınırlandırılmış ve kırsal kesim kadınlarının hayatı ile ilişkilendirilmiştir.

2.1. Cinsiyet Ayrımcılığı

Anadolu toplumunda yapı, erkek gücü üzerine kurulu ve ataerkildir. Ataerkil sistem denildiğinde yalnızca kadın emeğinin değil, bedeninin, cinselliğinin ve doğurganlığının denetlendiği bir toplumsal sistem kastedilmektedir (İrten, 2019, s.6). Bu bağlamda, geleneksel aile yapısında geçerli olan kurallardan birisi; cinslerin ayrılığına bağlı olarak kızların evlenmeden önce babaya, abiye evlendikten sonra kocaya daha sonra da erkek çocuklarına geçen aile reisliğine boyun eğmeleridir. Kadın ve erkek

arasındaki bu ayırım, türkülere de yansımıştır. Erkeğin ailesinde ve sosyal hayattaki konumu, “**Altın Tas İçinde Kınam Karıldı**”⁵ türküsünde:

“Susuz derelerde kavak biter mi,
Oğlansız yerlerde duman tüter mi,
Beş kız bir oğlan yerini tutar mı?”

dizelerinden anlaşılacağı gibi oldukça açık dile getirilmiştir. “Kadına yönelik ayrımcılık yadsınamayacak boyutlardadır ve daha çocukluk döneminde, toplumsal ve kültürel kalıp yargılar nedeniyle aile ve toplumun, kız çocuğa erkek çocuktan daha az olanaklar tanınmasıyla başlamaktadır” (Özaydınlık, 2014, s.96).

2.2. Zorla Evlendirme

Türk toplumuna göre iki bireyin kurduğu yuva olan evlilik bağı ezelden beri saygınlık uyandıran bir kurumdur. Hatta evliliğe kutsal anlamlar yüklenmiş, halk arasındaki “yuva yıkanın, yuvası yıkılır” gibi inanışlarla koruma altına alınmıştır. Ancak iki bireyin karşılıklı rızasıyla olması icap eden evlilik, günümüzde bile özellikle kırsal bölgelerde genellikle bu kabulün dışında gerçekleşmektedir. Kırsal kesimde hâlâ yoğun olarak, görücü usulü- berdel-beşik kertmesi-kan bedeli olarak veya akraba evliliği biçiminde evlilikler yapılmaktadır. Erkeğin istemediği kadınla evlendirilmesi de nadir olarak yaşansa da bu tarz evlenmelerin mağduru çoğunlukla asla söz hakkı olmayan kadındır. Gençlerin rızasına gerek duymadan evlendirilmelerde aileleri motive eden ise neredeyse tamamen paraya dayalı bir yaklaşımdan kaynaklı, aile varlığının yabancı ailelerle paylaşılmasını önleme veya kız çocuklarının aileye maddi getiriye dönüşmesidir.

“**Arda Boylarında Kırmızı Erik**”⁶ adlı türküde gönlünü kaptırdığı delikanlı yerine ailesinin zoruyla köyden başka bir delikanlıyla evlenmeye zorlanan genç kızın düğün sabahı uçurumdan atlayıp canına kıyması kızın ağzından şöyle aktarılır:

“Ah anneciğim ah anneceğim yaktın ya beni,
Bu genç yaşta denizlere attın ya beni.

Alverin feracemi anneceğim diksin,
O kıymatlı İsmail'e kendisi gitsin.

Arda boylarına ben kendim gittim,
Dalgalar vurdukça can teslim ettim.”

Aileleri tarafından evlenmek zorunda bırakılan erkek veya kızların yaşları veya aralarındaki yaş farkı çok da önemsenmeyen bir detaydır. Bu bağlamda, ailesi tarafından henüz çocuk yaşındaki erkeklerle evlenmeye mecbur kalan genç kızların türkülere yansıyan isyan ve mutsuzluklarıyla ilgili örneklere sıkça rastlanmaktadır.

“**Sabah Olur Çocuk Gider Oyuna**” adındaki Erzincan türküsünde (Açıkgöz, 2017):

“Sabah olur çarışını giyemez,
Çifte gider bir dönüm yer süremez,
Akşam olur yemeğini yiyemez,
Eve gelir halin nedir diyemez”

dizeleri ayakkabısını giyemeyen, yemeğini bile kendi başına yiyemeyen küçük yaşta bir “çocuk-koca” ile evlendirilen kadının isyanıdır. “*Öğlen olur çocuk gelir hocadan*” ifadesi de çocuğun hala okul çağında olduğunu belirtmektedir. Dahası ise türküde geçen “*Elime verdiler mısır darısı, Yanıma koydular kedi*

5 Rept. No: 3670.

6 Rept. No:1826.

yavrusu” ve “*Bir bacağımı kaldıramıyor kucağa*” dizeleriyle evlendirildiği oğlanın kocalık vazifelerini de yerine getiremeyecek denli küçük olduğunu bildirmektedir. Bu duruma isyan eden kadın türküde çocuk kocası için, “*Nolur çocuk gebereydin öleydin, Yılan olup deliklere gireydin*” bedduasında bulunmaktadır. Diğer bir bölümde ise, kocanın ölmesini dileyen kadının, “*İlahi çocuk iki gözün kör olsun, Bulurum koca gül memeler sağ olsun*” diyerek gençliğini ve güzelliğini ifade etmektedir.

Yaşanılan diğer bir durum ise (ki günümüzde bile hâlâ sıkça yaşanan bir dramdır) bu durumun tam tersi olarak körpeçik genç bir kızın varlıklı ama yaşlı biriyle evlendirilmesidir. Hele ileri yaştaki erkeğin bir de eziyetli olması eklendiğinde genç kızın hayatı kahr çekmekten başka bir şey değildir. Benzer bir hikâyenin ardından, genç bir kadının hislerini ifade edip yüreğini açtığı Gaziantep yöresinden “**İhtiyar Edeme Yatak Açtım Gül Gibi**” türküsünün sözleri şöyledir (Mazırık, 2017):

*“İhtiyar edeme yatak açtım gül gibi
İhtiyar edem altına işemiş sel gibi*

*İhtiyar edemin merdivenden inişi
Maymuna benzer ihtiyar edemin bakışı
İhtiyar edemin merdivenden çıkışı
Baklava yerken yuvarlandı ön dişi*

*Ben güzel idim ben şirin idim ihtiyara verdiler
Verdiler de mabalma girdiler.”*

Türkü, genç ve güzel kızın oldukça ileri yaşta hatta bakıma muhtaç durumdaki, eziyetli kocaya beddua niteliğindeki, “*Anam beni güldürmedi gülmesin/ Yedi sene verem olsun ölmesin.*” dizeleriyle sonlanmaktadır.

2.3. Çocuk Gelin

Fiziksel ve psikolojik olarak erişkinliğin başlangıcı 18 yaş olarak kabul edilse de özellikle kız çocuklarının evlendirilme yaşıyla ilgili tartışmalar günümüzde bile devam etmektedir. Kırsal kesimde hâlâ 12-13 yaşlarındaki kız çocuklarının evlendirildiği bilinen acı bir gerçektir. Kızların çocuk yaşta evlenmeye zorlanmasının altında yatan neden çoğunlukla ekonomik durumla bağlantılıdır. Aileye başlık parasıyla gelir sağlamanın yanında, tarım kesiminde kadının başta gelen görevlerinden biri de evlenip bir an önce tarlada tapanda çalışabilecek çok sayıda çocuk doğurmaktır. “**Ağ Elime Mor Kınalar Yaktılar**”⁷ adındaki türkünün ortaya çıkış hikâyesiyle ilgili net bir kayıt bulunamasa da sözlerinin barındırdığı hikâye Anadolu’daki çocuk kadınların evlilik dramını açıkça ortaya koymaktadır:

*“Ağ elime mor kınalar yaktılar,
Gaderim yok gurbet ele saddılar,
On iki yaşında gelin ettiler,
Ağlar ağlar gözyaşımı silerim of of.”*

Benzer şekilde “**Çaktılar Çakmak Taşını**”⁸ adındaki bir başka türkü de 14 yaşında evlendirilen çocuk gelini şöyle dile getirmektedir:

*“Al duvak ile gelin binek taşında,
Gelin ettiler seni on dört yaşında,
Gelin gider ağlar ana gardaş peşinde.”*

⁷ Rept. No:7.

⁸ Rept. No:709.

2.4. Kaynana Gelin Çekişmesi

İstemediği kişiyle veya istemeden evlenmenin dışında, “kadının aile içinde ciddi sorunlarla karşı karşıya olduğu” (Kaymaz, 2010, s.356) da bilinmektedir. Geniş aile düzeninde yaşanan kırsal kesim hayatında, nasıl ki baba her şeye karar verme hakkına sahipse ev içindeki işlerde de anne her şeye karar vermektedir. Evlenen kız, eşinin evine gelin gelir ve erkeğin ailesiyle yaşamaya başlar. Bu durumda, aynı evin kadınları olan kaynana ve gelin arasında iktidar savaşları yaşanan zamanlar olsa da kaynanalar her daim galip gelen taraftır. Bu savaşta eve sonradan gelen genç gelinin zaferi nadir yaşanan bir olaydır. “**Gelin Kaynana Atışması**” ise halk edebiyatı ürünleri için en zengin malzemelerden biridir. Kaynanasına, “*Kaynanayı ne yapmalı, Kaynar kazana atmalı, Yandım gelin dedikçe, Altına odun atmalı*” diyen geline karşılık kaynananın, “*Eli etekli gelin, Başı saçaklı gelin, Sen de mi adam oldun, Şişe bacaklı gelin*” dizelerine benzer içerikte pek çok türkü sözü mevcuttur.

Yine çok bilinen bir türkü olan “**Burçak Tarlası**”⁹ türküsü de burçak tarlasında çalışan bir gelinin ağzından hayatının zorluğu:

*“Sabahdan kalktım ki ezen sesi var,
Ezen de sesi deyil burçak yası var,
Aman da kızlar ne zor umuş burçak yolması,
Burçak tarlasında gelin olması,
Sabahdan kalktım da sütü pişirdim,
Sütün de köpüğünü yere taşırdım,
Burçak tarlasında aklım şaşırırdım.”*

dizeleriyle anlatılır. Ancak bu defa gelin kaynana çekişmesinin mizahla dile gelmesinden farklı olarak türkünün sonu hayatı zorlaştıran kaynanaya, “*Elimi salladım deydi dikene, İntizar eyledim burçak ekene, İlahi kaynana ömrün tükene.*” bedduasıyla biter.

Sivas yöresinden “**Zehen Zehen Borülce**”¹⁰ adındaki türkü ise gelin kızın eşinin annesini istemediği gibi görümceyi de hedef alarak şöyle der:

*“Zehen zehen borülce,
Ben istemem gorumce,
Gorumce haylaz olur,
Evlere sığmaz olur.*

*Zehen zehen gaygana,
Ben istemem gaynana,
Gaynananın dilleri,
Çürüdür gelinleri.”*

⁹ Rept. No:791.

¹⁰ Rept. No: 4992.

2.5. Çocuğunun Olmaması/Evlat kaybı

Türkülerde dile getirilen en etkili feryatlar, şehitler ve kallesçe öldürülen mert yiğitlerle ilgili ağıtlardır. Kayıpların ağıtlara dönüşüp yürek titreten feryatlarına etkili örneklerden biri de evladını kaybeden kadınların yaktıkları ağıt türküleridir.

*“Ala kilime sardığım,
Yüksek mayaya koyduğum,
Yedi yılda bir bulduğum.”*

dizeleriyle yere göğe sığdıramadığı yedi yıl bekledikten sonra sahip olduğu evladının kaybıyla duyulan acıyı **“Vah Genç Kuzum”**¹¹ adlı türküde dile getiren kadın, *“Bebek beni deyleledi, Yaktı yaktı kül eyledi”* diye ifade eder. Türkü, babanın bir aşiret beyi olduğunu belirtilerek *“Obamdan utandım ağlamadım.”* dizesiyle son bulur.

Evlat kaybindan ayrı, erkek bebek için türkü yakılması da sık rastlanan bir olgudur. Zira Anadolu’da erkekliğin göstergesi ve ailenin devamı olarak erkek evlat değerlidir ve erkek adamın erkek evladı olur, söylemi sıkça dile getirilen bir durumdur. Bu bağlamda, **“Ağ Keçi Gelmiş De Oğlağın İster”**¹² adlı türkü evlenen kadının ille de erkek evlat sahibi olma isteğini dua ederek şöyle dile getirmektedir:

*“Ağ keçi gelmiş (de) oğlağın ister,
N’olur Allah n’olur bir oğlan göster,
Oğulsuz gelini kınar eller”.*

2.6. Kuma

Erkekler ve aileleri erkek çocuk istemekte (bu soyun sürdürülmesi için gereklidir) bu gerçekleşmediği takdirde çok eşli evliliğe yönelmektedir (Çukurova, 2007, s.54). Bir eşten sonra aynı erkekle imam nikâhı olan kadınlar, ilk eşe “kuma” alınmış olur. Anadolu’da –özellikle kırsal kesimde– poligaminin hâlâ yaygın olduğu bilinen bir gerçektir (Kaymaz, 2010, s.356). Sadece imam nikâhı ile evlilik günümüzde bile sürüp gitmektedir. Kuma sadece erkek evlat sahibi olmak için kabul edilen bir durum değildir. Kadının hastalanması, yaşlanması veya kadınlık vazifesi olarak da kabul edilen dişil enerjisini kaybetmesi de erkeği başka eşler almaya yönelten durumlardandır. Ayrıca, eşini kaybeden bir kadının hayatını idame ettirebilmesi için koruma altına alınması adına da zaten evli olan bir başka erkeğe kuma gitmesi durumu oldukça yaygındır.

Anadolu’da geçmişten günümüze kurulan bütün devletlerde kadın erkeğiyle eşit konumda, eşinin yanında yer almış, değer görmüş ve ulvi bir bağlamda evdeki koruyucu melek gibi benzetmelerle anılmıştır. Ancak zaman içerisinde Arap ve İran geleneklerinin etkisiyle şekillenen kültür, Türk geleneklerine entegre edilmiş ve kadının aile ve toplum içindeki statüsü değerini kaybetmeye başlamıştır. Böylelikle “kadının evden ibaret olan kozası” (İrten, 2019, s.7) oluşmuştur. Bunun yansıması olarak ötekileştirilen ve sınırlandırılan kadının söz hakkı elinden alındığından çok eşlilik erkek tarafından normalleştirilmiş ve kadın boyun eğmek zorunda bırakılmıştır.

¹¹ Rept. No: 2988.

¹² Rept. No: 1412.

“**Deymen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme**”¹³ türküsünün bir kadının, kocasının sevgisini paylaşma fikrine dayanmayıp aklını kaçırdığına dayanan hazin bir hikâyesi olduğu rivayet edilmektedir. Hikâyeye göre, köy köy gezip nalbantlık yapan bir delikanlı, köyün birinde Pembe diye bir kıza vurulur. Kızla evlenmek ister ancak kızın gönlü yoktur. Başkasına sevdalıdır ve diğer adamlarla evlenir. Nalbant köyüne döner ve Hatice adında başka biriyle evlenir. Gel zaman, git zaman bir gün nalandın yolu yine Pembe'nin köyüne düşer ve kadının evlendiği adamın öldüğünü, Pembe'nin dul kaldığını öğrenir. Köyünde karısı olduğu halde Pembe'yi unutamamıştır ve kadınla tekrar evlenmek ister. Dil döker, ikna eder ve Pembe ile de evlenir. Pembe adamın ikinci eşi olduğundan habersizdir. Köyde eşinin yolunu gözleyen Hatice'nin de Pembe'den haberi yoktur. Ancak nalandın başka bir köyde, başka bir kadınla da evlendiği tez zamanda duyulur ve Hatice'nin kulağına gider. Hatice, o çok sevdiği ve yolunu dört gözle beklediği eşinin başkasıyla da evlendiğini duyunca yıkılır, deliye döner üzüntüsünden. Durmadan onu sayıklar, aklını kaçırarak gibi olup;

“*Viran bağda garip bülbül gezer mi, Felek böyle gara yazı yazar mı, Yiğit olan sevdiğinden bezer mi, Varın, bahın gumam benden güzel mi?*” diye maniler söyleyip gezer. Eşinin kendi üzerine kuma getirmesini asla kabullenemez ve eşini affetmez. Evlilikleri biter. Bu dönemde, Hatice kadının eşine söylediği bir türkü mahallede yayılmaya başlar:

*“Deymen benim gamlı yaslı gönlüme
Ben bir selvi boylu yârdan ayrıldım
Evvel bağban idim dostun bağında
Talan vurdu ayva nardan ayrıldım.*

*Kumru gibi gökyüzünde dönende
Baykuş gibi viran yurda konanda
Çok ağladım Ferhat gibi çöllerde
Şirin gibi zülf-ü yârdan ayrıldım.”*

2.7. Terk Edilme

Bir diğer durum ise karısını arkasında bırakıp unutan, terk eden eşlere yakılmış türkülerdir. “**Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun**”¹⁴ türküsü böyle bir yaşanmışlıktan dillere düşen bir hikâyenin türküsüdür. Evlenen iki gencin bir süre sonra para kazanmak için karısını köyde bırakıp İstanbul'a çalışmaya giden ve yedi yıl köyüne dönmeyen erkeğin ardından karısının feryadını dizeleri:

*“Yârim İstanbul'u mesken mi tuttun (aman)
Gördün güzelleri beni unuttun (aman)
Beni evinize köle mi tuttun (aman)*

*Gayri dayanacak özüm kalmadı aman
Mektuba yazacak sözüm kalmadı aman
Aşam sen gideli yedi yıl oldu (aman)
Diktiğin fidanlar meyvaya döndü (aman)
Seninle gidenler sılacı oldu (aman)*

¹³ Rept. No: 3926.

¹⁴ Rept. No: 2353.

*Gayri dayanacak özüm kalmadı aman
Mektuba yazacak sözüm kalmadı aman.”*

3.8. Cinsel Hayat

Türk toplumunda cinselliğin açık ve net ifade edilmesi çok da tasvip edilmeyen bir durumdur. Bu mahrem konu genellikle hemcinsler arasında ve üstü kapalı imalarla paylaşılır. Ancak doğayla bütünleşen kırsal kesim insanı “İhtiyar Edeme Yatak Açtım Gül Gibi” adındaki Gaziantep yöresi türküsündeki (Mazırık, 2017):

*“İhtiyar edeme yatak açtım gül gibi,
Öpmesi yok sevmesi yok el gibi,
Ben güzel idim ben şirin idim ihtiyara verdiler,
Verdiler de günahuma girdiler,
İhtiyar edeme yatak açtım yatamaz,
Akşam olur gel sarılak diyemez.”*

dizeleri gibi yaşayamadığı kadınlığıyla ilgili duygularını bazen açık ve net, bazen de oldukça hareketli ve neşeli “Ebegümece”¹⁵ adlı Kütahya türküsündeki gibi imalı ve argo kabul edilebilecek şekilde türkülerine işlemiştir. Türkünün sözlerine baktığımızda:

*“Ebegümeceyi toplayamın,
İlazım olur saklayamın,
Ardımıza bile bakmayamın”*

diyen kadının ebegümeceyi toplamayı aklına koyduğu ancak neden saklama ihtiyacı duyduğu ve ardına bakmaması gerektiği düşündürücüdür. Bir yerden arkasına bakmadan gitmek: arkada kalanlarla ilgilenmeden bir yerden hızlıca ayrılmak anlamına gelmektedir. Türkü dizesindeki ebegümeceyi toplanmasında nasıl bir durum vardır ki, ardına bile bakmadan hızlıca ve gizlice toplanmayı gerektirmektedir. Ancak türkünün devamında, “alet”, “kuş”, “çavuş”, “boru”, “hortum”, “kamuş”, “sosis”, “patlıcan”, “karpuz”, “füze”, “piliç” gibi kelimelerin argoda erkek ve kadın organlarını işaret etmesi (Balci, 2020, s. 31) gibi “Samsak döveci”nin de bazı yörelerde erkeklik organını temsil ettiği, benzer şekilde sosyal hayatta aktif ve güçlü olmayanlara “uyuz eşek” benzetmesi yapıldığı ve eşeklerin ebegümece yediğini dile getirerek konuyu açıklamış olmaktadır. Devamında ise ebegümeceyi “ebelerin ilacı” olarak ifade edilmesi hamile kalmak isteyen kadınlara eşlerini kuvvetlendirmek ve hamile kalmak için ebelerin ebegümeceyi tavsiye ettiklerini anlatır. Türkü, “Ebegümeceyi bişirdim, Yidim yidim garnum şişirdim” diyerek hamile kaldığını ve “Gomşuları başıma üşürdüm” dizesi de doğuma komşularının da yardımı geldiğini bildirmektedir. Doğruluğu tartışılabilir da türkü bize kırsal kesimde ebelerin cinsel gücü artırmak veya hamile kalabilmek için kadınlara ebegümeceyi tavsiye ettiklerini anlatmaktadır. Kullanılan ifadelerin argo olarak nitelendirilebileceği de ortadadır. Argo, halk türkülerinde sıkça kullanılmıştır. “Farklı bir anlaşma biçimi sağlamak üzere aynı meslek veya topluluktaki insanların ortak dildeki kelimelere özel anlamlar vermek, bazı kelimelerde değişiklik yapmak, dilin lehçelerinden, eskimiş öğelerinden ve yabancı kökenli biçimlerden de yararlanmak suretiyle oluşturdukları, herkesçe anlaşılmayan kelime ve deyimlerden oluşan, gereğinde mecazlı anlamlara da yer veren özel dil veya söz

dağarcığı” (Korkmaz, 2008, s.27) olarak tanımlanan argo, şifreli bir dildir ve genelde işaret etmek, öfkeyi yansıtmak, aşağılamak için kullanımı söz konusudur.

3. Sonuç

Halk türküleri dilin yalın bir biçimde kullanıldığı, ezgiyle birleşen samimi sözleriyle etkileyici ve aynı zamanda üretildiği dönem kapsamında aydınlatıcı belgeler niteliğindedir. Yıllar boyunca toplumsal kabulle yayılan bu ürünler, kültürel aktarım yollarından birisidir. Geleneksel yaşamın bölgesel ve dönemsel özelliklerini taşımaktadırlar. Toplumla ilgili araştırmalara objektif yaklaşan gerçek belgelerin ötesinde bireylerin yaşanan olay ve durumlar karşısındaki samimi duygu ve düşüncelerini de barındırmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 1995 yılından itibaren kadın ve erkek arasındaki farklılıkların, kadının toplum içindeki yerinin belirlenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması amacıyla politikaların üretilmesine yardımcı olacak çok değişkenli veriler toplamakta, toplumsal cinsiyet istatistikleriyle ilgili raporlar oluşturulmaktadır. Kadınların yaşam koşullarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, her geçen dönem cinsiyet eşitliğine yönelik iyileştirmelerin yansımaları göze çarpmaktadır. Ancak incelenen türkü dizelerinden ortaya çıkan sonuca göre, kırsal kesimde yaşayan ve sosyal aktör olarak kabul edilmeyen kadınların türkülerini yaktıkları dönemlerde hayatını idame ettirme, aile kurma, çocuk sahibi olma gibi en temel boyutlarda bile maalesef söz hakkının olmadığıdır. Kaldı ki kadın ve çocukları koruma altına alabilme adına yoğun uğraşların olumlu sonuçlarının hissedildiği yaşadığımız 21. yüzyılda bile hâlâ hayatı başkalarına bağımlı yaşamak zorunda olan ve kendi hakkında karar verebilme koşullarını oluşturamayan ve yaşadığı sorunları içine atarak sesini çıkaramayan kadınların olduğu bilinmektedir.

Bu durumda, söz hakkı olmayan, dünyasının sınırları köyü ve evinden ibaret olan ve yüreğini genellikle ürettiği ürünlere gömmek durumunda kalan kırsal kesim kadınının kendini ifade ediş yollarından biri de türküleridir. Kadınlar tarafından üretildiği kabul edilen türküler ‘kadın ağzı türküler’ diye gruplandırılmaktadır. Bu türküler, kadınların yaşadıkları dönemde üstlendikleri rolleri ve karşılıklarına çıkan sorunları anlayabilmek adına önemli belgeler niteliğindedir. Bu çalışmada, kırsal kesim kadınlarının tarih sayfalarında genellikle yok sayılacak kadar az yer bulan sosyal rollerine işaret eden türküler ele alınmış ve örneklendirilerek incelenmiştir.

Türkülere yansıyan yaşantılarının ve hayata bakış açılarının izleri takip edildiğinde dikkat çeken durumların; cinsiyet ayrımcılığı, zorla evlendirilme, çocuk gelin, kaynana gelin çekişmesi, çocuğunun olmaması, kuma, terk edilme ve cinsel hayat temaları altında örneklendirilebileceği ve genellikle yakınmalar ve şikâyetler taşıdığıdır. Çalışmada bu durumlara bazen açıkça bazen örtülü işaret eden, farklı yörelerden örnekler verilerek açıklamalar yapılmıştır.

Genellikle beklediği hayatı yaşayamayan ve kendisine diretilen hayata karşı da sesini çıkaramayan kadınların sorunları karşısında, Şair Ali Akbaş’ın, “Bizim kızlar bulmayınca dengini, Kimi türkü yakar kimi kendini” mısralarında dile getirdiği gibi, kırsal kesim kızlarının çoğu, ya intihar ederek veya türkü yakarak kendilerini dile getirmektedir (Açıkgöz, 2017, s.222).

Kaynakça

- Açıkgöz, Namık (2017). *Kadın Duygularının Özgürlük Alanı Olarak Türküler*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Arıkan, Gülay (1988). Kırsal Kesimde Kadın Olmak, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 1-16.
- Atılğan, Halil (1998). *Çukurova Türküleri*, Ankara: Burcu Ofset.
- Çakır, Serpil (2021). Kadın Tarihi Araştırmaları Türkiye Bibliyografyası. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 22, 95-132.
- Balcı, Funda (2020). 17. ve 18. Yüzyıl Osmanlı Edebiyatında Bazı Argo Kullanımları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çukurova, Bülent (2007). XIX. Yüzyılda Anadolu'da aile ve toplumda kadının statüsü (Antep ili örneği), *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2):51-56.
- Erbek, Mine (2002). *Çatalhöyük'ten Günümüze Anadolu Motifleri*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- İrten, Sinem (2019). Türk halk müziğinde kadının müzikal ifadeleri ve toplumsal cinsiyet, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Kaymaz, Ş. İhsan (2010). Çağdaş uygarlığın mihenk taşı: Türkiye'de kadının toplumsal konumu, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 46, s. 333-366.
- Korkmaz, Zeynep (2008). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mazırık, Özge (2017). Gaziantep türküleri üzerine halk bilimsel bir inceleme, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Oyman, N. Rengin (2019). Bazı Anadolu Kilim Motiflerinin Sembolik Çözümlemesi, *ARİŞ Halı, Dokuma ve İşleme Sanatları Dergisi*, 4-22.
- Özaydınlık, Kevser (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın Ve Eğitim, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Yıl: 14, Sayı: 33, 93-112.
- Sümer, Z., Sema (2021). Bir Yer, Bir Kadın, Bir Öykü: Meryem Filminde Toplumsal Cinsiyetin Kültürel İnşası, *Selçuk İletişim Dergisi*, 14 (2), 657-673.
- TÜİK (2021). *Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri 2020*, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları, Yayın No: 4611.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

36. Anadolu sahasında anlatılan kurukafa masalları üzerine bir değerlendirme**Berna AYAZ¹****APA:** Ayaz, B. (2022). Anadolu sahasında anlatılan kurukafa masalları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 595-602. DOI: 10.29000/rumelide.1164187.**Öz**

Kurukafa bir şekil değiştirme motifi olarak masalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Masalarda kurukafa motifi, konuşan kurukafalar, istenilen bir bebeğin kurukafa şeklinde dünyaya gelmesi ya da yapılan bir büyü sonucunda kurukafa şekline dönüşme olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurukafa her şeyden önce bir kemiktir. Kemik ise gerek şamanizmde gerekse semavi dinlerde kutsaldır. Anadolu coğrafyasında ise nazardan korunmak için kurukafalardan yararlanılmaktadır. Kurukafa motifi masalarda, halk hikâyelerinde, menkıbe ve efsanelerde de sıklıkla yer almaktadır. 14. yüzyılda Hüsam Kâtib tarafından yazılmış olan Dâsitân-ı Cümcüme Sultan'da da Hz. İsa'nın yol üzerinde bir kuru kafa ile karşılaşması onu diriltmesi ve onunla konuşması konu edilmiştir. Kuru kafa aynı zamanda başla da ilişkilidir. Vücudun temel uzvu olan baş yeniden dirilme inancıyla da ilişkilidir. Bu çalışmada ise kurukafa motifi, Türkiye-Anadolu sahasında anlatılan kurukafa masalları çerçevesinde değerlendirilecektir. Masalarda yer alan kurukafa motifinin, motif olmanın dışında başlı başına bir masal kahramanı olduğu görülmektedir. Bu durum kurukafa masallarında yer alan bu kemiğin farklı işlev ve fonksiyonlarının olduğunu da düşündürmektedir. Gerek anlatılarda gerekse halk yaşamı içerisindeki pratik, inanış ve uygulamalarda yer alan kurukafaların masal dünyası içerisinde görünen anlamının dışında da bir anlamı olduğunu düşünmekteyiz. Bu düşünceden hareketle kurukafaların birincil kahraman olduğu masalarda yer alan kurukafanın simgesel anlamları üzerinde durulacaktır. Çalışmada, kurukafa ve yeniden dirilme/diriltme motifleri örnek masal metinleri üzerinden incelenecektir.

Anahtar kelimeler: masal, motif, kurukafa, Anadolu sahası**An assessment on tales of skulls told in Anatolia****Abstract**

A skull is frequently used in tales as a motif of shape shifting. A skull takes place in tales in various manners such as a speaking skull, birth of a baby in the form of a skull or someone who turns into a skull as a result of a magic. A skull is first of all a bone. And a bone is sacred in both shamanism and monotheistic religions. People in the geography of Anatolia use a skull to protect themselves against evil eye. This motif of skull is often used in tales, folk stories, anecdotes and legends. Dasitan-i Cumcume Sultan by Husam Katib in the 14th century mentions a story that Jesus comes across a skull on the road, resurrects the skull and then talks to it. A skull is also related to a head. The head as the main limb of the body is associated with the concept of resurrection. This work will evaluate the motif of skull within the framework of the tales of skulls told in Anatolia, Turkey. It is seen that the motif of skull that takes place in tales is not only a motif but also a tale hero. This also suggests that this bone mentioned in the tales of skulls has different mechanisms and functions. We believe that skulls

1 Dr. Öğr. Üyesi., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı ABD (Balıkesir, Türkiye), bayaz10@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5712-1159 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164187]

that take place in stories as well as practices and faiths within the scope of public life have another meaning that is beyond what is seen in tales. Accordingly, this work will focus on the symbolic meanings of a skull that is mentioned in tales as the primary hero. We will also analyze the motifs of skull and resurrection based on some certain texts of tales.

Keywords: tale, motif, skull, Anatolia

Giriş

Türklerin geleneksel dünya algısına bakıldığında kozmik algılarının üçlü bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. Dünyayı gökyüzü, yer ve yer altı şeklinde tasarlayan Türkler ve onlar gibi pek çok ulus, bu durumu pek çok inanış ve uygulamada da göstermektedir. Kutsal kabul edilen ağaç kültüne bakıldığında dallarının göğü, gövdesinin insanların yaşadığı yeri ve köklerinin de yer altını simgelemesi bunun en temel örneklerden biri olarak kabul edilebilir. Kendini doğadan ayrı bir varlık olarak düşünmeyen “ilkel”, kendisiyle ilgili algılarında da doğayla bütünleşmektedir. Ağacın dallarının gökyüzünü simgelemesi gibi insanın başının da yukarı ile bir bağlantısının olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla insan vücudu için de başın, kafanın ve kafatasının önemli bir yeri bulunmaktadır. Türklerin çok eski dönemlerden itibaren düşmanlarının başını kestikten sonra, onu bir ganimet olarak saklama geleneklerinin olduğu bilinmektedir. Düşmanın başını kesmek bunu gerçekleştiren için kahramanlığının kanıtıdır. Jean Paul Roux, kesik başın Türkler tarafından bir kült olduğunu düşünmektedir. Ona göre bu durum ölen kişinin gücünün kafatasında varlığını koruduğuna inandıklarının apaçık bir kanıtıdır. Roux, Türklerin kafatası eğer bir düşmana aitse onu hizmet eden bir işlevde kullandıklarını ancak bir ata ya da bir hayırsevere aitse ona saygı gösterdiklerini de belirtmektedir (Roux, 2012, s. 49-50).

“İlkel” insandan “modern” insana kadarki süreçte her inanış ve düşüncede başın özel bir yeri olmuştur. Fizyolojik olarak bakıldığında beyin başın içerisinde. İnsanın dünyayı algılamasını sağlayan görme, işitme, koklama, duyma, tat alma gibi duyu organları da başın üzerinde bulunmakta ve yukarıda yer almaktadır. Ruhun oturduğu yer dimağdır, kafa ise bunun mahfazasıdır (Kretschmer, 1949, s. 52). Kafa aynı zamanda yüzün de evidir. İnsanlar hakkında ilk intibalarımız kişinin yüzüne baktığımızda şekillenmektedir. Yüz, Türk mitolojisinde de önem arz etmektedir. Mehmet Aça, insanın yaratılanların en şerefli olduğu dair inanışın temelinde insanın suretinin bizzat Tanrı'nın kendisinden geldiğine dair inancın olduğunu belirtmektedir. Bu durum seçilmişliğin simgesi olan yüz güzelliği ile Türk destanlarında karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Uygur harfli Oğuz Kağan destanında ve Reşideddin Oğuznamesi'nde Oğuz Kağan/Oğuz Han'ın yüz güzelliğine özellikle dikkat çekilmiştir (Aça, 2018, s. 18). Geleneksel Türk dünya görüşünde yüz, suret/sima Tanrı ve insan birlikteliği, ruh ve suret ilişkisi, var olma (yaşam) ve yok olma (ölüm), seçilmişlik, portre tabusu, suret/sima/yüz ve huy/karakter ilişkisi çerçevesinde düşünülmelidir.² Bazı yaratılış mitlerinde insan bedeninin mevcut biçimini alışı su üzerinde yüzen insan iskeleti biçimindeki toprak ile ilişkilendirilmiştir (Aça, 2008, s. 39).

Çalışmamızın konusu olan kurukafa motifi masallarda önemli yer tutmaktadır. Bu durum çoğunlukla şekil değiştirme ile ilişkilendirilse de arka planında çok eski inanışların bulunduğunu düşünmekteyiz. Kurukafa netice itibarıyla bir kemiktir. İnsan iskelet yapısının bir parçasıdır. “İlkel” insan için kan, kemik, saç, tırnak, anne sütü gibi unsurlar önemlidir. Bunları ele geçiren bir insanın karşısındaki kişiye hükmedeceğine dair inanışlar bulunmaktadır. Özellikle kan ve kemik belirgin bir şekilde öne

² Daha fazla bilgi için bkz. Aça, Mehmet. (2018). Geleneksel Türk Dünya Görüşünde Suret/Sima Algısı, Doğu Batı Konferansı III. International Conference; The West of The East, The East of The West, Proceedings, 17-21, Ohrid-Macedonia. 17-21.

çıkmaktadır. Kan yaşamın kaynağıdır. Kişiye özel olarak tasvir edilir. Kan varsa hayat vardır. Kemik ise ruhu temsil etmektedir. İnsan öldükten sonra vücudu yok olmakta ancak kemikleri yok olmadan durmaktadır. Bu durum kemiğe dair tasavvurların ruhla ilişkilendirilmesine neden olmaktadır.

Bu çalışmada Anadolu sahası Türk masallarında yer alan kurukafa motifi Türklerin inanış düşünüş kalıplarında yer alan pratik ve uygulamalarla birlikte anlatı geleneklerine yansımalarıyla ele alınacaktır. İskelet, kemik, baş, ruh, kurukafa ilişkisi ve bu ilişkinin masallarda ne şekilde yer aldığı değerlendirilecektir.

Türk halk anlatılarında kurukafa

İslamiyet'in kabulünden sonra dini hikâyeler Türk edebiyatında önemli bir yer tutmaktadır. Manzum, mensur, manzum-mensur şekillerde yer alan bu hikâyelerin konusu Kur'an, peygamber kıssaları, Hz. Ali ve oğullarını konu alan, Allah dostu olarak kabul edilen dini şahsiyetlerin kerametlerinin anlatıldığı menkıbevi-destani hikâyelerdir. 14. yüzyıldan itibaren ortaya çıkan bu hikâyeler, kahramanlık, aşk, matem gibi konuları işlemiştir. Konumuzla ilgili olan bu hikâyelerden biri de Cümcüme Sultan hikayesidir. Bu hikâyede de Hz. İsa yolda giderken çürümüş bir kemik görür. Kemiği yerden kaldırıp eline alır, kemiğe dil vermesi için Allah'a niyazda bulunur. Kemik, Allah'ın izniyle dile gelir ve Hz. İsa'nın sorduğu sorulara cevap verir. Dünyadayken ulu bir padişah olduğunu, emrinde nice kişiler olduğunu, dervişlere yardım ettiğini ama putperest olduğunu söyler. Hz. İsa ona ölüm meleği ve ölümlle ilgili sorular sorar. Cehennem tasvirlerinin sonunda Hz. İsa kemiğe kendisinden ne istediğini sorar. Kemik İlyas peygamberin kavminden olduğunu söyler ve ondan Allah'ın kendisini bağışlaması için şefaathçi olmasını ister. Hz. İsa el açıp, Allah'a niyazda bulunur. Allah, Hz. İsa'nın duasını kabul eder. Çürümüş kemikler ve dökülmüş etler toplanıp tekrar canlanırlar. Hz. İsa, adamın kemiklerini bir yere "cem" ettiği için adamın adını "Cimcime" koyar. Cimcime, Allah'ın birliğini, Hz. İsa'nın peygamberliğini kabul eder. Seksen yıl daha yaşar, Allah'a layıkıyla kulluk eder (Daşdemir, 2015, s. 392-396).

Kerem ile Aslı hikâyesinde de Kerem, Aslı'ya ulaşmaya çalışırken yol üzerinde gördüğü bir kurukafayla konuşur. Eskiden çok zengin bir insan olduğunu, yüz on yıldır yattığını söyler.³ Kerem ile Aslı hikâyesinde Kerem ile kurukafa arasındaki bu diyalog Sadettin Nüzhet Ergun'un Pir Sultan Abdal isimli çalışmasında Hz. Ali'nin mezarlıkta gördüğü kurukafa ile konuşması şeklinde yer almaktadır (Ergun, 2020, s. 39). Bu anlatılar içerisinde pek çok yazma nüshası bulunan "Kesikbaş Destanı" da bulunmaktadır. "Kesikbaş Destanı" tam anlamıyla kuru bir kafa şeklinde olmasa da oldukça benzer ve yaygın bir anlatı olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadolu sahasında efsane olarak da anlatılan bu hikâyenin konusuna bakıldığında Hz. Muhammed bir gün arkadaşlarıyla sohbet ederken bir kesik baş gelir. Onlara bir devin oğlunu ve kendisinin gövdesini yediğini, karısını da kuyuya hapsettiğini söyler ve yardım ister. Hz. Muhammed'den yardım isteyen kesik başa Hz. Ali yardım eder ve kuyuya inip devi öldürür. Kesik başın eşini ve onunla beraber kuyuya atılan beş yüz Müslümanı da kurtaran Hz. Ali, kesik baş için dua eder ve yiğit bir adam olur.⁴

Türk halk anlatı geleneğine bakıldığında "kurukafa" motifinin oldukça yaygın olduğu yukarıdaki örneklerden de anlaşılmaktadır. Bu bölümde daha da çoğaltılması mümkün olan örnekler yer

³ Bkz. Ali Duymaz, Kerem ile Aslı Hikayesi Üzerine Mukayeseli Bir Araştırma, Ankara, 2001, 157-158., Şükrü Elçin, Kerem ile Aslı Hikayesi, Ankara, 2000, 30-31., Aydın Oy, Kerem ile Aslı Hikayesindeki "Kuru Kafa" İle "Kendiliğinden Yanma" Motifleri Üzerine, III. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri 7-9 Mayıs 1987, 287-290.

⁴ Bkz. Mustafa Argunşah, Kırdecı Ali Kesikbaş Destanı, Ankara, 2002., Ahmet Yaşar Ocak, Türk Folklorunda Kesik Baş, İstanbul, 2020.

verilmeyecektir. Buradaki amacımız halk anlatılarının farklı formlarında “kurukafa” unsurunun yer almasıdır. Bu anlatılar bize göstermektedir ki iskelet ve baş kutsiyet sahibi unsurlardır.

Halk inanışlarında kurukafa

Eski Türk inanışları açısından bakıldığında kurt önemli bir yere sahiptir. Bilindiği üzere Göktürklerin kurttan türediğine dair bir efsane de vardır. Kurt, Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanında da yol gösterici, kut sahibi bir hayvandır. Bu nedenle kurt, Türkler tarafından kutsal kabul edilmiş ve kötü ruhlardan korunmak amacıyla çadırlarının önlerine kurt başı ya da dişi asılmıştır (Bayat, 2007, s. 172). Kartal başı da Şamanizm başta olmak üzere pek çok inançta yer almaktadır. Gücün ve hakimiyetin simgesi olan kartal başı pek çok eserde simgesel olarak yer almaktadır.

Kurukafa ya da kafatası halk inanışları arasında özellikle yağmur yağdırma, bereket ve nazarla ilgili uygulamalarda karşımıza çıkmaktadır. Yağmur yağdırma pratikleri arasında at kafatasına dua yazıldıktan sonra dualı kurukafa suya bırakılmaktadır (Acıpayamlı, 1963, s. 229). Türkiye'nin pek çok yerinde yapılan bu uygulama Uşak'ta da derlenmiştir. Burada Dede adı verilen bölgeye gidilir. Bir at kafatasına Arap harfleriyle Nur suresinin 43. ayeti yazılır. 300 taşa da Şura suresinin 28. Ayeti okunur. Bu işlemlerden sonra hoca kuyuya tekbir getirerek ipe bağlı at kafatasını ve okunmuş olan taşları suya daldırır (Kılıç, 2011, s. 507-508).

Balıkesir yöresinde nazardan korunmak için hayvan sayaları ve tarlalara koç kafası dikilmektedir. Nazardan korunmak için kafatası dikilmesini Jean Paul Roux şu şekilde açıklar: “İyi bilindiği üzere dinsel açıdan parça bütüne eşdeğer görüldüğü için kemiklerin özellikle de yeterli olduğu düşünülen ve en önemli kemik kabul edilen kafatasının korunmasına özen gösteriliyordu. İskeletten hareketle insan veya hayvan yeniden canlanabilirler. Kemik yapısı canlının ta kendisidir ve aynı zamanda da canlıyı geçmişe ve geleceğe bağlayan, kendisine atalarından miras kalan ve kendinden sonraki kuşaklara bıraktığı şeydir. İnsanların kafatasları gibi hayvanların kafatasları da özel bir güç içermektedir. (Roux, 1999, s. 126-127-133).

Büyüsel uygulamalarda da kafatasının kullanıldığı görülmektedir. Nasturilerde birini kendisine âşık etmek isteyen kişi, âşık olduğu kişiye ölmüş bir Yahudi kafatasından su içirmektedir (Dalyan, 2011, s. 93).

İslamiyet'te de kesilen kurbanların başlarının sırat köprüsünden geçerken kurban kesenlere yardım edeceğine dair bir inanış halk arasında yaygındır.

Konuyla ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür ancak burada asıl amacımız halk inanışlarında yer alan kurukafayı incelemekten çok masallardaki yansımalarını değerlendirmektir. Örneklerde de görüldüğü gibi geçmişten bugüne Türklerde kurukafa, kafatası ile ilgili nazar, bereket, yağmur yağdırma gibi pek çok pratik ve uygulamada karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla kafatasının inanış ve uygulamalarda yerinin olduğu oldukça açıktır.

Anadolu sahasında anlatılan kurukafa masalları

Türk kültüründe kafa, baş, kafatası ile ilgili inanış ve uygulamaların anlatı geleneğine de etki ettiği aşikârdır. Halkın yaşayış, inanış ve düşünüş şekillerinin edebi ürünlerine yansımaları kaçınılmaz bir durumdur. Anadolu sahasında anlatılan kurukafa masallarına bakıldığında konuşan kurukafaların olduğu ve bir şekil değiştirme motifi olarak yer aldığı karşımıza çıkmaktadır. Levy-Bruhl, Sibiry'a'da

anlatılan bir masalı şu şekilde nakleder: “Genç bir adam ölü babasının bedeninden kendisini korumasını ister. Babası: “Yanıma gelemezsiniz çünkü şu anda çürüyorum ve evim çok soğuk” yanıtını verir. Daha sonra ölü baba, oğluna kendisini zengin bir Ren geyiği yetiştiricisinin kızına nasıl sevdireceğini öğretir. Çok yaygın ve özgün başka bir masalda, genç bir kız kırdan kopmuş bir kafatası bulur ve onu eve getirir. Giysi sandığında kızı yiyeceksiz, içeceksiz bir başına bırakıp kaçarlar. Genç kız kafatasının önünde ağlayıp, sızlanmaya başlar ve çok umutsuz bir anında kafatasına bir tekme atar. Kafatası vücudunun sahibini aramaya gider ve yakışıklı bir genç adam olarak geri döner. Beraberinde büyük bir Ren geyiği sürüsü ve bir sürü kızak getirir” (Levy-Bruhl, 2006, s. 257-258). Anadolu sahasından derlenen masallara bakıldığında “Allah’ın Verdiği Yılan Evlat” masalında Çocuğu olmayan Ahmet adındaki bir adam, gezerken bir kurukafa görür. Aynı kurukafayla üçüncü kez karşılaşınca alıp evine götürür. Evde karısı ekmek yaparken kurukafanın olduğu heybeden bir yılan çıkar. Yılan, bu çiftin çocukları olduğunu söyler. Bir süre sonra padişahın kızını kendisine istemelerini söyler. Padişah, kızını oğluna vermek için üç şart öne sürer. Adam, padişahın bütün imtihanlarını geçer, kızını alır. Kız, damadın bir yılan olduğunu görünce korkar. Yılan, sırrını kıza açıklar. Kız, yılan ile çok mutlu olur. Kızın annesi kızını ziyarete gider. Damadın bir yılan olduğunu öğrenince gizlice odalarına saklanır. Yılan oğlana dönüşünce deriyi ateşe atar. Yılan oğlan, bir kuşa dönüşür, pencereden uçup gider. Kız üzülür. Ayağına demir bir pabuç eline bir asa alıp oğlanı aramaya gider. Sonunda oğlanı bulur. Onlar da cennete gider, mutlu yaşarlar (Bekdik, 2014, s. 68-69). Afyonkarahisar’dan derlenen “Kurukafa” isimli masalda da malı da çocuğu da olmayan çift Allah’a bir çocuğumuz olsun da isterse kurukafa olsun diye yalvarır. Bir süre sonra kurukafalı bir oğulları olur. Evlenme çağı gelince kurukafa da evlenmek ister. Önce yakın bir köyün ağasının kızını alırlar. Kız kurukafanın yüzünü görünce kaçar. İkinci kez evlenmek isteyince başka bir köy ağasının kızını alırlar. O da kurukafayı görünce kaçar. Üçüncüsünde başka bir köyden fakir bir adamın kızını alırlar. O kurukafanın haline acır ve ona ilgi gösterir. Kurukafa bir gün bahçedeki kuyuya bakarak kendi suretini görmek isterken kuyuya düşer. Eşi kuyuya kova sarkıtır ve kovayla birlikte yakışıklı bir delikanlı çıkar ve ona kocası olduğunu söyler. Meğer kuyu sırlı bir kuyudur. Dibinde kaynayan su içenlere kan, yıkananlara can vermekteymiş. Yeniden düğün dernek kurulur ve genç çift mutlu bir şekilde yaşarlar (Özçelik, 1993, s. 447-448). Kahramanmaraş’tan derlenen “Kurukafa Mehmet Çağ” isimli masalda ise kurukafa bir sığır çobanı tarafından evlat edinilir. Peri padişahının yakışıklı oğlu Mehmet Çağ, kuru kafa görünümündeyken talip olduğu padişahın kızını eski haline dönerek alır. Memleketine giden kocası dönmeyince kız, onun ardından gider ve zorla bir başkasıyla evlendirilmek üzere olduğunu görür. Mehmet Çağ, düğün gecesi gelini ve anasını öldürür, ikisi geri dönerler (Erşahin, 2011, s. 153-154). Yusuf Avcı tarafından derlenen kurukafa masalında ise kurukafa bu kez bir kız olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine çocukları olmayan bir çiftin Allah’a yalvarması sonucu dervişin verdiği elmayı yemeleri sonucunda bir kurukafa dünyaya gelir. Allah’tan geleni kabul eden çiftin kurukafa olarak gördüğü şeyin içerisinde ise çok güzel bir kız barınmaktadır. Bir gün bir padişahın oğlu kurukafanın içinden çıkan kızı görür ve aklı başından gider. Onunla evlenir. Herkes bu işe şaşırır ve kurukafayı akşam olunca oğlanın odasındaki delikten gözetlerler. Akşam olunca kurukafanın içinden çıkan kızı görenler hayretler içinde kalır. Sırrının ifşa olması neticesinde kız da ortadan kaybolur (Avcı, 2006, s. 167-169). Manisa’dan derlenen bir masalda ise “adamın biri alında “Neydim, Noldum, Nolacağım?” yazan bir kuru kafa bulur ve eve getirir. Kurukafa sürekli bu cümleyi söyler. Bu duruma adamın karısı sinirlenir ve kurukafayı ocağa atar ve çıkan dumandan evin kızı hamile kalır. Çocuk doğduktan sonra üç günlükken konuşmaya başlar. Padişah adamı yanına çağırır ve ona bir soru sorar. Üç günlük torun sorunun cevabını bilir. Padişah doğru cevaba karşılık çocuğu çağırır ve ona hediye vermek istese de çocuk kabul etmez. Eve dönerlerken çocuk çok güzel bir bahçeyi dedesine, daha güzel bir bahçeyi annesine ve yeraltındaki katran kazanlarını da anneannesine layık görür (Tunç, 2008, s. 174-175). Isparta Yalvaç’ta derlenen kurukafa masalında da kurukafa bir kadının arkasına takılır ve onu evine kadar takip eder. Kurukafa padişahın kızına talip olur.

Padişah büyük bir saray yapması karşılığında kızını kurukafaya verir. Oğlan gece olunca kurukafadan çıkar ve insana dönüşür bunu kimseye söylememesi için tembihler. Kızın etrafındakiler onunla kurukafanın karısı diye dalga geçerler. Kız dayanamaz ve oğlanı göstererek kocası olduğunu herkese söyler. Oğlan durumu anlar ve ortadan kaybolur. Kız oğlanın izini sürer ancak oğlanın anası bir devdir. Çeşitli şekillerde kızıdan kurtulmaya çalışan dev ana başaramaz. Oğlan ve kız mutlu bir şekilde yaşarlar (Göde, 1997, s. 217-220).

Masallarda kurukafanın dünyaya gelişi çocuksuzluk motifine bağlıdır. Çocuğu olmayan çiftlerin Allah'a yalvarmaları sonucunda kurukafa bir çocukları olur. Kurukafa ile karşılaşan kişiler onu alıp evlerine götürürler ve evlat edinirler. Tesadüfi olarak gerçekleşen bu karşılaşmada herhangi bir aracı yoktur. Dikkat çekici şekilde kurukafalar padişahın kızıyla evlenmek isterler, sıradan birisiyle evlenme olayı yok denecek kadar azdır. Kurukafaların büyük çoğunluğu ise erkektir. Bütün bu açılardan baktığımızda kurukafa motifi yalnızca bir şekil değiştirme motifi olarak mı görülmelidir? Mitler için genel kabul "ilkel"e ait anlatılar olduğu, anlatıcı ve dinleyici içinse kutsal olduğudur. Masala gelindiğinde ise mitlerden güçlü şekilde beslendiği ancak hem anlatıcı hem de dinleyici için kurgudan oluştuğu ve yalan olduğu kabul edilir. İnanma, kutsallık ve gerçeklik masallar için söz konusu değildir. Gerçekten de masalları böyle mi kabul etmeliyiz? Mitlerin dinleyicileri anaerkil toplum yapısında kadınların da dahil oldukları toplumlardı. Klandan devlet yapısına geçiş sürecinde ise kutsala erişme, dinleme ve anlatma hakkı erkeklere tanınmıştır. Burada anaerkil düzenden ataerkil düzene geçişi sağlayan en önemli unsur mülkiyet kavramı ve hakkının değişiyor olmasıdır. Bilindiği üzere klan yapısında bireysel mülkiyet hakkı yoktur. Var olan mülk tüm klana aittir. Nüfusun artmasıyla birlikte durum değişmeye başlar, toprak bölünmeye zamanla feodal bir yapıya geçilmeye başlar. Burada ise mülkiyet sorunu baş gösterir. Ataerkil yapının temeli bu düzen değişikliğine dayanır. Kadının kutsala erişimde yaşadığı sıkıntı onu mülkiyetin sahibi olmaktan da alıkoyar. Kutsalı dinleyemeyen ve aktaramayan kadın onu masalla yeniden şekillendirir. Bu sefer masalın kurmaca ve yalan olduğuna dinleyiciyi ikna ederek başlar. Masal yalnızca kadına mal etmek tartışılabilir ancak anaerkil düzenden ataerkil düzene geçişin ürünü olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

İlkel insan çocuk sahibi olması noktasında babanın varlığını ve katkısını yok sayar. İlkel insan doğumda babanın fizyolojik katkısını bilmez. Onlara göre baba, çocukların doğumuna tümüyle yabancıdır. Çocuk kadının böğrüne kadın tarafından ölen birinin ruhunun aracılığıyla çok incelmış ruh olarak sokulur (Malinowski, 1989, s. 18). Kurukafa masallarında çocuksuzluk motifine bakıldığında kurukafa ya tesadüfen çocuksuz olan kişilerin karşısına çıkar ya da Allah'a edilen dua sonucunda kurukafa olarak doğar. Halk hikâyelerine bakıldığında ise çocuksuzluk motifinde karşımıza bu derdin dermanını bilen Hızır, pir ya da derviş çıkmaktadır. "İlkel" insan, insanın evlenmeden doğabileceğine inanır. Bu inanç Kaskabasov'un ifadesiyle "gaipten doğuş" motifidir. Gaipten doğuşun yerleşik hayatın anlatı geleneğinde bir aracı vardır. Masal da ise bu durum görülmez. Kaskabasov, ataerkil feodalizm devrinde önceki gaipten doğuş motifinin atalar hakkındaki anlayışa ters düşmeye başladığını ifade eder. Kahramanın ya da yönetim gücünü elde tutan kişinin babasız (evlenmeden) doğuşu artık onun kökenine, soyuna silinmez bir leke düşürmek anlamına gelmeye başlar (Kaskabasov'dan aktaran: Nerkiz, 2021:159). Gaipten doğuş yerini olağanüstü doğuma bırakmıştır. Kurukafa burada geçmişteki atadır çünkü "ilkel" insan için doğum ölen birinin ruhu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Kurukafanın masala bu şekilde yerleştirilmiş olması kanaatimizce tesadüfi değildir. Başlangıçta da belirttiğimiz gibi kafatası/iskelet/kemik ölümsüzlüğün simgesidir. Kurukafa da masalda hem ölümsüzlüğü simgelemekte hem de arka planda anaerkil döneme de gönderme yapmaktadır. Kaskabasov, ataerkillikle birlikte "atalar ruhu"nun ortaya çıktığını ifade eder. Erkek, öncelikle kadının klan yapısı içerisindeki yönetim gücünü elinden almış bunun yerine erkekler ile atalar ruhu gelmiştir (Kaskabasov'dan aktaran: Nerkiz,

2021, s. 160). Bu anlatılarda ise doğuma yardım eden Umay Ana'nın ya da totem ruhunun yeri aksakallı bir erkeğe, dervişe, Hızır'a yahut pire bırakılmıştır.

Kurukafa masallarında yer alan bir başka husus ise kurukafaların genellikle padişahın kızı ile evlenmek istemeleridir. Yönetimde söz hakkını kaybeden anaerkil düzen içerisinde evlilik yoluyla bir bağ kurulmak istenmektedir. Kurukafa ancak evlilik yoluyla bir bağ kurduktan sonra gerçek şekline dönüşebilmektedir. Destan ve halk hikâyelerine bakıldığında kahramanın şeceresi ortaya konulurken ya Tanrı kutunu aldığı ya da soylu bir aileden geldiği özellikle vurgulanmaktadır. Masalın kahramanı olan kurukafa eskiden sahip olduklarını arayan konumdadır. Sahip olduklarını ise ancak evlilik yoluyla kazanabilmektedir ki bu evlilik de yine soylu bir evlilik olmak durumundadır.

Ele aldığımız masal örnekleri içerisinde bir tanesinde kurukafa aslında bir kızdır. Burada da doğuma aracılık eden bir derviş bulunmaktadır. "Neydim Noldum Nolacağım" isimli masalda ise ateşe atılan kurukafanın dumanından hamile kalan bir kız bulunmaktadır. Bu durum menakıpnemelerde karşımıza çıkmaktadır. Veli olarak kabul edilen kişilerin cinsi münasebetle çocukları olmamaktadır. Bir çeşit "el alma" diyebileceğimiz yollarla (nefesini üfleme, ağzına tükürme, abdest aldıkları suyun içilmesi vb.) olağanüstü doğumlarla çocuk sahibi olabilmektedirler. Bu şekilde dünyaya gelen çocuklar kutludurlar ve "nefes oğlu" olarak adlandırılırlar. Bu aynı zamanda velilerin kerametlerinden biri olarak da sayılmaktadır. Masal dünyası içerisinde veli tipi henüz yer almadığından bu durum kurukafa masallarında karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

Geçmişten bugüne tüm inanç sistemleri içerisinde iskelet/kemik önem arz etmekte ve kutsiyet atfedilmektedir. Ölümün ve ölümsüzlüğün simgesi olan kurukafalar insanın bedeninin içinde bulunmaları dolayısıyla ölümü ve ölümsüzlüğü bünyelerinde barındırmaktadırlar. Türk halk anlatı geleneği içerisinde kurukafa motifi pek çok yerde karşımıza çıkmaktadır. Kafatası ile insan arasındaki bağ halk inanışları bağlamında henüz bitmemiştir. Bu çalışmada masalarda yer alan kurukafa motifi anaerkil yapı açısından bir bakışla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda kurukafa motifi masalarda yalnızca bir şekil değiştirme motifi olarak değerlendirilmemelidir. Daha genel bir ifadeyle özellikle masalarda yer alan motifler yalnızca görünen anlamlarıyla değil görünmeyen anlamlarıyla da değerlendirilmelidir. Burada yapmaya çalıştığımız şey kurukafa masallarına ve motifine anaerkil bir düzlemde bakmaktır. Çeşitli yönleriyle ele almaya çalıştığımız kurukafalar, masal dünyası içerisinde şekil değiştirme motifinin çok ötesinde imgesel ve simgesel anlamlara sahiptir. Bu bağlamda metin incelemelerinde geçmişle bugün arasında bağ kurarken anaerkil toplum yapısından ataerkil toplum yapısına, klandan devlet yapısına geçiş süreçleri derinlemesine incelenmelidir.

Kaynakça

- Acıpayamlı, O. (1963). Türkiye'de Yağmur Duası. *DTCFD XXI, 1-2, 1963, s.1-39.*
- Aça, M. (2008). Mitten Destana Beden. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, C.1, S.2, 39-58.*
- Aça, M. (2018). Geleneksel Türk Dünya Görüşünde Suret/Sima Algısı. *Doğu Batı Konferansı III. International Conference; The West of The East, The East of The West, Proceedings, 17-21, Ohrid-Macedonia. s. 17-21.*
- Argunşah, M. (2002). *Kirdeci Ali Kesikbaş Destanı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Avcı, Y. (2006). *Manyas Türkmen Ağzı*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Bayat, F. (2007). *Türk mitolojik sistemi (Kutsal dişi - Mitolojik ana, Umay paradigmasında ilkel mitolojik Kategoriler - İyeler ve demonoloji)*. C. 2, İstanbul: Ötüken.
- Bekdik, M. (2014). *Ereğli Masalları*. Niçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dalyan, M. G. (2011). XIX. Yüzyıl Nasturilerinde Hastalık, Büyü ve Batıl İnançlar. *History Studies, Volume 3/2, 89-100*.
- Daşdemir, Ö. (2015). Düzyazı Şeklinde Yeniden Yazılan Anonim Bir Cümcüme Hikayesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 37. 387-414*.
- Duymaz, A. (2001). *Kerem ile Aslı Hikayesi Üzerine Mukayeseli Bir Araştırma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elçin, Ş. (2000). *Kerem ile Aslı Hikayesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergun, S. N. (2020). *Pir Sultan Abdal*. (Haz. Mehmet Can Doğan). Ankara: Çolpan Kitap.
- Erşahin, İ. (2011). *Kahramanmaraş Masalları Üzerine Tip ve Motif Araştırması*. Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Göde, H. A. (1997). *Yalvaç Masalları Üzerine Bir İnceleme*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, S. (2011). Uşak ve Çevresinde Yağmur Yağdırma Uygulamaları (Takmak Köyü Örneği). *Turkish Studies, Vol.6/1, 503-514*.
- Kretschmer, E. (1949). *Beden Yapısı ve Karakter (Konstitüsyon Meselesi ve Mizaçlar Bilgisi Hakkında Araştırmalar)*. (Çev. Mümtaz Turhan). İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları A. Ş. Basımevi.
- Levy-Bruhl, L. (2006). *İlkel İnsanda Ruh Anlayışı*. (Çev. Oğuz Adanır). Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Malinowski, B. (1989). *İlkel Toplumlarda Cinsellik ve Baskı*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Nerkiz, M. (2021). *Seyit Kaskabasov ve Kazak Folklor Çalışmaları*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ocak, A. Y. (2020). *Türk Folklorunda Kesik Baş (Tarih-Folklor İlişkisinden Bir Kesit)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Oy, A. (1987). "Kerem ile Aslı Hikayesindeki "Kuru Kafa" İle "Kendiliğinden Yanma" Motifleri Üzerine", *III. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri 7-9 Mayıs 1987, Eskişehir: Yunus Emre Kültür Sanat ve Turizm Vakfı Yayınları 3, 287-296*.
- Özçelik, M. (1993). *Afyonkarahisar Masalları Üzerine Bir Araştırma*. I. Cilt, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Halk Edebiyatı Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Roux, J. P. (1999). *Altay Türklerinde Ölüm*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Roux, J. P. (2012). *Eski Türk Mitolojisi*. (Çev: Musa Yaşar Sağlam). Ankara: Bilge-Su Yayıncılık.
- Tunç, T. (2008). *Manisa Masalları Üzerine Bir İnceleme*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

37. Student views on the use of mobile technologies in libraries: the example of Balıkesir University

Okan KOÇ¹

APA: Koç, O. (2022). Student views on the use of mobile technologies in libraries: the example of Balıkesir University. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 603-616. DOI: 10.29000/rumelide.1164872.

Abstract

This study aims to emphasize the importance of mobile technologies in terms of library services, and to examine the perceptions of university students regarding their access to library and information services via mobile phones, taking into account the use of mobile phones. In the study, data were obtained through a questionnaire using the descriptive method. The data were collected from university students using the library of Balıkesir University. A sample of 410 students was selected within the scope of the study. The results demonstrated that the participants' views on accessing library services using mobile technology were mostly positive and they were particularly willing in terms of accessing remote services, electronic resources, and audio-visual materials via mobile technologies. According to the findings, it is recommended that libraries make their services compatible with mobile systems.

Keywords: Mobile technologies, Mobile phones, Libraries, Access to information, Mobile library services

Kütüphanelerde mobil teknolojilerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği

Öz

Bu araştırma mobil teknolojilerin kütüphane hizmetleri açısından önemi vurgulamayı, üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımını göz önünde bulundurarak, kütüphane ve bilgi hizmetlerine cep telefonu vasıtası ile erişimlerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılarak, anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri Balıkesir Üniversitesi Kütüphanesini kullanan üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışma kapsamında 410 öğrenciden oluşan örneklem seçilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcıların kütüphane hizmetlerine mobil teknoloji kullanarak erişim sağlama konusundaki görüşlerinin olumlu olduğu, özellikle uzaktan erişim, elektronik kaynaklar, görsel işitsel materyallere erişimin mobil olarak yapılabilmesine karşı istekli oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında kütüphanelerin yürütmüş olduğu hizmetleri mobil sistemlere uyumlu hale getirmeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Mobil teknolojiler, Cep telefonları, Kütüphaneler, Bilgiye erişim, Mobil kütüphane hizmetleri

1 Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Rektörlük, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı (Balıkesir, Türkiye), okankocby@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5356-5940 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164872]

Introduction

The rapid development of information and communication technologies offers many advantages for societies. Continuing businesses and processes faster and more productively and accepting and adopting new technologies are directly related to learning how to use them. Mobile technology is one of the most rapidly used and adopted technologies by people (Pope et al., 2010). This has brought about a change in the way of life around the world and made the individual independent of time and place in terms of accessing the desired information virtually. Nowadays, it is seen that mobile technologies have been used in many areas from administrative and financial issues to education. Laptops, netbooks, tablets, mobile phones, MP3 players, cameras, e-book readers, and other music players are seen among mobile technologies. La Counte (2013) defines smartphones as devices that allow an individual to use them on the move. Among the information and communication technologies that provide access to the Internet, smartphones are accepted as one of the most important technologies that have a substantial effect on people.

When smartphones were first produced, they were frequently used to send text messages by Europeans, Asians, and Africans, while they were mostly preferred for speech purposes by Americans. Following that, with the introduction of the internet, they were preferred for sending e-mail, the third communication method. With the development of smartphones and the emergence of social media in the last twenty years, new communication models and applications have begun to affect humanity (Lippincott, 2010, p.206). For users, mobile devices are not merely phones, but also the most important means of fast access to information. While most information centers include smartphones as a useful tool in services, many information centers are unaware of their potential for library services (Fling, 2009).

When the worldwide use of smartphones is considered, it is seen that over 6 billion smartphones are in use. By 2026, this number is estimated to reach 7.5 billion. China, India, and the USA rank first in smartphone use and it is expected that the use of smartphones will greatly increase in these countries (Statista, 2022).

According to a study conducted in 2009, nearly half of the students stated that they accessed the internet by phone or computer, and 12% stated that they were thinking about buying a phone or computer in the following year (Smith et al., 2009, p.87). In 2014, 95% of high school students in Sweden had a smartphone, in 2020, the rate of students accessing the internet through mobile phones increased to 74% in India (Statista Research Department, 2022), and the rate of those using a phone for distance education in the Philippines reached to %58. According to a study conducted in China in 2019, it was concluded that 27.1% of primary school students had their own smartphones before the fourth grade (Thomala, 2021).

The use of mobile devices to advance learning opens up new opportunities. The realization of learning by meeting with its stakeholders through new platforms facilitates the education-teaching process. By integrating new strategies for both teachers and students, the use of mobile technologies in education saves speed, time, and effort in accessing information. As of 2014, a new era has started in which mobile devices are preferred more than desktop platforms for accessing the internet (Kalinic et al., 2011; Churchill, Lu, & Chiu, 2014). As stated in the UNESCO report published in 2012, the worldwide popularity of mobile phones is transforming education systems, changing ways of teaching and learning, and supporting education (UNESCO, 2012). This shows the importance of smartphones in the life of

individuals, and that they will have profound effects on the socio-economic and cultural structure in the future. In terms of speed, time, and efficiency in accessing information, the use of smartphones should be emphasized by libraries and information centers, and the advantages they will provide should be utilized at the highest possible level.

2. Literature review

When the literature on the subject is examined, it was seen that Karim, Darus, and Hussin first evaluated university students' status of accessing information, library usage habits, and general purposes of mobile phone use in 2006. According to the research data, the majority of the participants emphasized the importance of accessing wireless services in library and information services (Karim, Darus, & Hussin, 2006). In the study carried out on Japan, it was determined that 40% of the population accessed the internet via mobile phones (Ishii, 2004, p.43).

As revealed by the research on the use of mobile technologies in libraries, it is seen that the short message service is mostly preferred (Buczynski, 2008). Reminder messages about borrowed information sources, announcements about library services, and short message services are used to convey the results of the scans to users (Odabaş, 2009, p54).

As of 2010, studies on the necessity of carrying out mobile services in libraries have increased. In one of the studies conducted on this subject, it was mentioned how new technologies transform library services and to what extent mobile phones and services are used. The results of the study emphasized that the implementation of mobile services as an additional service in libraries should be evaluated and monitored in line with user expectations (Mbambo-Thata, 2010, p.466). In the study carried out in 2010, mobile library applications in university libraries in Turkey were evaluated. The results emphasized that mobile libraries were not used enough and their innovations were not utilized (Tavluoğlu, 2010, p. 37).

According to the study carried out in the period when the studies on the importance of mobile phones for library services increased by creating samples on the basis of institutions, it was stated that the libraries could not produce mobile services due to the lack of telecommunication infrastructure, high costs, technology-related problems, and lack of personnel training and awareness (Iwhiwhu, Ruteyan, & Eghwubare, 2010, p. .6). In the study, in which mobile library services in China were evaluated and mobile information services carried out by university libraries were analyzed, it was emphasized that mobile information services for mobile phones should be generalized (Lv, 2012, p. 678).

In 2013, the mobile library services of 39 university libraries were evaluated in China. Accordingly, it was concluded that people become addicted to mobile devices day by day and they are mostly used for taking notes, sending e-mails, and accessing the internet. It was determined that university libraries should actively maintain their mobile services and there is a need for activities that will bring together the user and the information source through new information technologies (Li, 2013, p. 226). In the study carried out to investigate the existence of mobile information services in Turkey, data were collected from 30 university libraries. With the research, it was revealed that the use of mobile services by university libraries in Turkey is similar to the rest of the world (Kubat, 2014).

The results of a study on mobile phone applications in the services carried out in university libraries in Nigeria revealed that there is a significant relationship between social media networks accessed from mobile phones and using library services (Odu & Omini, 2017, p. 111).

According to the study conducted in 2020 to investigate whether mobile technology-based library services are ready to be implemented, it was concluded that libraries should educate their users on this subject and that university students especially would like to benefit from library services via mobile phones (Ocran, Underwood, & Arthur, 2020).

In one of the studies to be discussed in line with the use of innovative mobile technologies in university libraries, the benefits of a mobile application based on making reservations to provide seating arrangements in libraries were emphasized. As a result of the study, the satisfaction rate with the related application was determined as 94.8% (Liu, Ye, & Sun, 2021, p. 421).

3. Use of mobile technology in libraries

Current trends point to an increase in mobile device and internet usage among library users. While there is an increase in the level of utilization of mobile technologies, especially in the production and use of academic library services, it is seen that library websites are designed by paying attention to compatibility with mobile devices. The demand for mobile technologies is increasing due to the fact that academic libraries provide significant convenience in service delivery and distribution (Paterson & Low, 2011). By producing new library services for mobile device users, many academic libraries try to keep up with the changing mobile tools to take advantage of the potential they can have, especially in the use of digital information resources.

For libraries, the capabilities of mobile technologies enable the reorganization of advisory services and support them in reading, watching, listening, and producing digital content from the user's point of view. In addition, it is thought that these technologies will pave the way for faster and more effective access to information by implementing new applications.

According to a study conducted in 2009 (Rogers, 2012), despite the increasing use of mobile devices among students and the availability of mobile broadband and WIFI internet almost everywhere in developing countries, only 55% of university students had access to the library catalog by mobile phone. This situation, combined with the increase in the frequency of use of the Internet among library users, highlights the necessity of research on mobile library services.

The lending service has an important place among the traditional services of libraries. Today, this service transforms in parallel with new technologies that provide advantages in accessing information and change the formats in which information is stored. While there is no library where smartphones are lent at the moment, it is known that many libraries lend laptops, tablets, e-book readers, cameras, MP3 players, or similar music player devices, which can be accepted as mobile devices. This is a very effective practice, especially for academic libraries (Lippincott, 2010).

While there are many studies in the literature on the use of mobile technology in academic libraries, there is not much data revealing the applications that libraries transform their services into compatible with mobile devices. According to a study conducted in Canada in 2010, 35% of university libraries reported having a mobile-friendly website. In another study in Canada, it was determined that 13.7% of libraries produce mobile services for their users (Canuel & Crichton, 2011). According to a study carried out in 2010 in the USA, it was shown that 44% of university libraries produce mobile services for their users (Thomas, 2010, p.30). On the other hand, according to a study on university libraries in China in 2013, it was concluded that only 36% of university libraries provide a mobile web service (Li, 2013).

In the study carried out in the USA in 2013, the mobile services of the academic libraries of the country's top 100 universities were evaluated. Accordingly, it was concluded that at least one mobile service was provided in all of the libraries included in the study. The most common types of mobile services were mobile websites, mobile messaging services, accessing digital resources with mobile applications, and mobile library catalog applications. In addition, it was observed that instant librarian consultation services and social media applications have been preferred intensively (Liu & Briggs, 2013, p. 133).

In general, it is seen that mobile technologies are used in libraries by providing mobile website services. Considering the rapid increase in the number of smartphones today, this service is one of the most important services. As suggested by Ashford and Zeigen in 2012, library users mostly prefer mobile websites to browse library catalogs, communicate with the librarian, access databases, and learn working hours (Ashford & Zeigen, 2012). The ability of libraries to share mobile applications for databases is directly dependent on database providers. Many providers produce user-friendly mobile interfaces for databases and librarians need to guide and encourage providers in line with user requests and expectations (Iglesias and Meesangnil 2011; Bischoff, Ruth, & Rawlins, 2013, p.118).

In the content of the mobile websites, areas that are frequently preferred by users and contain important information should be included, different from the content on the normal websites. In order to identify the most frequently used areas on the website, support that evaluates analytical data can be requested. Google Analytics, which is frequently referenced in this regard and offers free support, will help determine how often and in what parts of the day users visit the website.

Content and presentation on mobile websites are created differently. Although it is functionally possible to convert existing web content to mobile data, a mobile website will have simpler content than an average website. Users accessing the site with mobile technology are automatically directed to the mobile version of the site, and the relevant access link should be included, considering those who want to access the full version of the website.

Another issue that needs to be addressed in terms of libraries is mobile applications prepared for mobile devices. Since the introduction of the Apple Store into our lives in 2008, many businesses have produced mobile applications in accordance with their needs. There is access to the mobile applications of many public and academic libraries currently on the App Store. Compared to the mobile website, mobile applications that are coded once, that you can easily control the content and design, and that are easier to update and maintain will be easier to accept by library users (Iglesias & Meesangnil, 2011, p.21).

Another point that should be emphasized in the direction of mobile technologies in libraries is the management of e-books and information resources in digital format. It is seen that most academic libraries provide e-books and digital content in a format to be downloaded and used on standard computers. Presenting e-book contents in a format that can be accessed by mobile platforms will not only eliminate the deficiency in this regard but will also increase the level of benefit from electronic information resources. However, it is known that some academic libraries have started to lend content-loaded e-book readers. In addition, considering that the library user, who is connected to the traditional physical book, can be in demand, functions such as taking notes and giving the feeling of turning the page are included in the process (Lippincott, 2010, p. 209).

RFID technology, which has emerged in recent years and has led to a transformation in library services, has brought a new application in which libraries direct their users at the payment stage. The user can

make the payment step with RFID technology contactless via mobile phone. In 2009, this technology was used in payments of about 10 billion dollars (Ezell, 2009). While 440 million users preferred this technology in 2018, 760 million users benefited from this technology as of 2020 (Statista Research Department, 2021b).

4. Method

In the study, data were collected through a questionnaire using the descriptive research method. The data of the research were collected from university students who used the Balıkesir University Library. A sample of 410 students was selected. Within the scope of the research, questions interrogating the demographic information, frequency of mobile phone use, library usage habits, and awareness of library services were asked to the participants.

Student opinions on the use of mobile technologies in libraries were determined using a five-point Likert scale. The frequency of participants' visits to the library was measured in categories such as "every day", "several days a week", "once a week", "once a month", "if necessary", and "not using". The measurement of usage purposes, on the other hand, was designed using frequency scales of 1 (never), 2 (rarely), 3 (sometimes), 4 (often), and 5 (always). While designing the questions about the library usage purposes, considering the situations that the students can request from the library, they were determined "to search for information, to study, to use the internet, to borrow a book, to ask a question to the librarian, and other". While taking the opinions of the participants on mobile library services, the options to be selected were determined as "extension procedures, information about library services, searching in the library catalog, searching in databases, consulting and training procedures, consulting the librarian, remote access/proxy services, and other". While creating the scale, 1 (not useful at all), 2 (not useful), 3 (uncertain), 4 (useful) and 5 (very useful) were taken as frequencies. When receiving mobile library service requests from participants, the options were determined as "mobile library promotion, mobile interlibrary loan, e-book, remote access service, access to audio-visual materials, QR codes, augmented reality, and other". While creating the scale, 1 (not necessary at all), 2 (not necessary), 3 (uncertain), 4 (necessary), and 5 (very necessary) were taken as frequencies.

5. Findings and evaluation

Table 1. Type and Gender of Participants

Education	Gender		
	Female	Male	Total
Graduate student	21	16	37
Undergraduate student	148	112	260
Associate degree	60	53	113
Total	229	181	410

Table 1 gives the distribution of participants by gender and student type. Accordingly, the majority of the participants reported that they were undergraduate students with 63%. In addition, the rate of associate degree students was 28% and the rate of graduate students was 9%. 56% of the participants were female while 44% were male.

Table 2. Mobile Phone Usage Duration of Participants

Duration		Gender		
		Female	Male	Total
	I do not use a mobile phone	-	-	-
	Less than 1 year	13	3	16
	1-5 years	128	111	239
	6-10 years	72	59	131
	>10	16	11	27
Total		229	181	410

Table 2 shows the data on the duration of mobile phone use of the students by gender. The data showed that all of the students had a mobile phone.

While the rate of females using mobile phones for less than 1 year was 6% (13), the rate of males was 2%. In total, 4% of the participants explained that they used a mobile phone for less than 1 year.

The rate of female students using mobile phones between 1 and 5 years was 56%, while the rate of males was 61%. In total, 58% of the participants stated that they used mobile phones between 1 and 5 years.

The rate of females using mobile phones between 6 and 10 years was determined as 31% while the rate of men was 32%. In total, 32% of the participants reported that they used mobile phones between 6 and 10 years.

The rate of female students who stated that they used mobile phones for more than 10 years was 7% while the rate of males was 6%. In total, 6% of the participants stated that they used mobile phones for more than 10 years.

Table 3. Mobile Phone Usage Habits of the Participants

Purpose of usage		Gender		
		Female	Male	Total
	For distance education	184	152	336
	For talking or texting	229	181	410
	For social media	212	170	382
	For playing games	169	173	342
	For reading the news	112	134	279
	For accessing the internet	229	181	410
	For research	178	126	304
	For reading a book	78	42	240
	Other	78	65	143
Total		1482	1244	2846

Table 3 gives the mobile phone usage habits of the students by gender. Accordingly, it is concluded that all students use their mobile phones to talk, text, and access the internet.

82% of the students stated that they use mobile phones for distance education. This rate was found to be 80% for female students and 83% for male students.

93% of the students expressed that they use their mobile phones to access social media. While this rate was 92% for females, it was 94% for males.

Gaming had an important place among the mobile phone usage habits of 83% of the participants. It is seen that the rate of playing games with mobile phones in female students (73%) was lower than in males (95%). Similarly, the rate of the following news by mobile phones (49%) among female participants was lower than that of males (74%).

Researching through mobile phones had an important place in the usage habits of 74% of the participants. Different from the aforementioned results, mobile phone usage for research purposes was higher in female students (77%) than in male students (69%).

It was determined that the least-engaged activity by the participants using mobile phones was reading a book (29%). However, while this rate was 34% for females, it was 23% for males. The total rate of those who stated that they use mobile phones for other purposes was determined as 35%.

Table 4. Frequency of Mobile Library Use by Student Type

		Student Type			
		Associate	Undergraduate	Postgraduate	Total
Usage Frequency	Every day	-	-	-	-
	Few days a week	8	18	2	28
	Once a week	13	31	3	47
	Once a month	18	56	7	81
	If needed	52	113	17	182
	Not using	22	42	8	72
Total		113	260	37	410

Table 4 gives the frequency of using the mobile library according to the education status of the participants. Accordingly, it is concluded that the majority of the students (82%) use the library through mobile phones. While there was no one who use the library on mobile every day, the rate of those who said they use it a few days a week was 7%, the rate of those who said they use it once a week was 11%, the rate of those who said they use it once a month was 20%, and the rate of those who use it when needed was 44%.

According to the type of student, there was no significant difference between those who said that they use the library through mobile phones when necessary. While this rate was 43% for undergraduate students, it was 46% for associate and graduate students.

It was determined that the rate of those who said they use the library "once a week" and "several times a week" was higher in undergraduate and associate degree students, than those of graduate students. While the rate of those who said they use it a few times a week was 7% for undergraduate and associate degree students, it was 5% for graduate students. While the rate of those who said they use it once a

week was 11% and 12% for undergraduate and associate degree students, it was determined as 8% for graduate students.

It was found that the number of those who said they use the library "once a month" was higher in undergraduate and graduate students than in associate degree students. The rate of those who said they use it once a month was 21% and 19% for undergraduate and graduate students, while it was 16% for associate degree students.

It was observed that the rate of those who stated that they do not use the library through mobile phones was 21% in postgraduate students, 19% in associate degree students, and 16% in undergraduate students.

Table 5. Purpose of Library Use by Participants according to the Student Type

Purpose of Library Use	N	Min.	Max.	Mean	S. Dev.
To search for any information	410	1	5	3,83	1,39
For loan-return services	410	1	5	4,35	0,87
To study	410	1	5	3,94	1,19
To use the internet	410	1	5	3,03	1,38
To use audiovisual materials	410	1	5	2,36	0,90
To consult the librarian	410	1	5	1,89	1,13
Other	410	1	5	0,20	0,90

Measurement scale: 1=Never; 2 = Rarely; 3 = Sometimes; 4 = Often; 5 = Always

Table 5 gives the students' library visit purposes. Data were obtained on a frequency scale from 1 (never) to 5 (always). The result was displayed in terms of mean and standard deviation. In the data collected using a 5-point Likert-type scale, the closer the average of the total score is to 5, the higher the tendency of the participants to visit the library. In terms of library visits, it was determined that the most important purpose was to benefit from loan-return services, study, and search for information on any subject.

Table 6. Opinions of Participants on Mobile Library Services

Mobile Library Services	N	Min.	Max.	Mean	S. Dev.
Extensions	410	1	5	3,56	1,34
Information about library services	410	1	5	3,86	1,12
Scanning the library catalog	410	1	5	4,02	0,98
Scanning in databases	410	1	5	2,94	1,21
Consulting and training procedures	410	1	5	3,93	1,14
Consulting the librarian	410	1	5	3,96	1,13
Remote access/ proxy services	410	1	5	2,06	1,15
Other	410	1	5	1,92	0,91

Measurement scale: 1 = Not useful at all; 2 = Not useful; 3 = Uncertain; 4 = Useful; 5 = Very useful

Table 6 gives the opinions of the participants about mobile library services. Data were obtained on a frequency scale from 1 (not at all useful) to 5 (very useful). The result is displayed in terms of mean and standard deviation. When collecting data using a 5-point Likert type scale, the closer the average of the total score is to 5, the higher the satisfaction of the participants from the mobile library service. Accordingly, scores above 3.40, which was determined as the cut-off point, showed that the participants are in favor of the relevant services. When looking at mobile library services in terms of use cases, it was seen that the most useful mobile library services were scanning the catalog, counseling and education services, getting information about the library, and extensions.

Table 7. Mobile Library Service Requests of Participants

Mobile Library Services	N	Min.	Max.	Mean	S. Dev.
Mobile library promotion	410	1	5	3,93	1,03
Mobile interlibrary loan	410	1	5	3,29	1,06
E-book	410	1	5	4,38	0,80
Remote access service	410	1	5	4,40	0,78
Access to audiovisual materials	410	1	5	4,26	0,99
QR codes	410	1	5	3,55	1,20
Augmented reality	410	1	5	3,37	1,25
Other	410	1	5	0,22	0,92

Measurement scale: 1 = Not necessary at all; 2 = Not necessary; 3 = Uncertain; 4 Necessary; 5 = Very necessary

Table 7 gives the views of the participants regarding their expectations from the mobile library. Data were obtained on a frequency scale from 1 (not necessary at all) to 5 (very necessary). The result is displayed in terms of mean and standard deviation. When collecting data using a 5-point Likert, the closer the average of the total score is to 5, the higher the satisfaction of the participants from the mobile library service. According to the results obtained, the scores above 3.40, which was determined as the cut-off point, indicated that the participants would like to access the relevant services via mobile devices. Considering the opinions of the participants regarding their expectations from the mobile library, they stated that remote access to databases, use of e-books, access to audio-visual materials, and QR code sharing should be included in the mobile library.

6. Discussion

According to the findings, all of the participants use mobile phones. Similar results were obtained from the study of Karim, Darus, and Hussin (). The majority of the respondents stated that they use their mobile phones for accessing the internet and messaging. The findings show that messaging is the most preferred method, as demonstrated by Buczynski and Odabaş. In addition, it was determined that mobile technologies are used extensively for internet access and research. This situation shows parallelism with the data revealed by LI in 2013 that university students actively use mobile devices to access information. In addition, as mentioned by Odu and Omini in 2017, the intense use of social media by the participants necessitates libraries to take an active part in these channels.

Based on the findings obtained at the end of the research, it is emphasized that mobile services should be carried out in libraries, the services should be created in line with user expectations, and it is important to provide technological infrastructure, personnel training and awareness in order to carry

out mobile services in libraries more effectively. The results obtained are similar to the finding by Iwhiwhu, Ruteyan, and Eghwubare (2010) that the inadequacy of mobile services in libraries is caused by infrastructure and staff training. On the other hand, library users become addicted to mobile devices and that they use mobile devices intensively for messaging and accessing the Internet, as revealed by Li in the case of China in 2013, which has also been confirmed by our research.

Based on the research findings, it is seen that the participants demand to benefit from mobile technologies while accessing electronic resources remotely. Accordingly, it can be said that similar results were obtained with the studies of Liu and Briggs (2013), who argue that the most common mobile services are access to the library catalog and digital resources. As suggested by Ashford and Zeigen (2012), library users prefer mobile technologies to browse catalogs and access databases.

7. Conclusion and recommendations

Mobile technologies have enormously affected libraries as in all areas of life. Accordingly, they are thought to be used by many libraries because of their convenient nature in terms of speed, time, and cost to access information. Today, while most libraries benefit from SMS service and social media channels to communicate with their users, the competence of mobile library platforms in this regard is not at the desired level. When looking at the general course of mobile library services, it is seen that library working hours and basic library information are mostly included. By making use of mobile technologies, which bring advantages in terms of speed, time, and cost in accessing information, it will be possible to use the library catalog, electronic resources, and audio-visual materials effectively and to provide remote access to databases. It has become possible to use new applications related to QR codes and augmented reality in mobile phone technology in terms of library mobile services. Real-time experience of virtual objects in the library catalog by users will become available with augmented reality applications. In addition, it becomes possible to use the same technology in order to easily find the information source sought in the library.

According to the data collected from the participant students using the scale, it is seen that they are willing to access library services using mobile technology. It is thought that the high use of mobile phones among students may have led to a positive view and perception of accessing library services in this way. Being able to use the library remotely and access the services carried out remotely is perceived as a great advantage for users who do not wish to visit the library physically. For libraries, this should not be seen as a threat, but as an opportunity to be closer to users. With the use of mobile technologies in libraries, it will be possible to reach a wider user base and promote library services more effectively.

In order to increase the use of mobile libraries by students, mobile library services should be improved and the personnel in charge should be trained. It would be right to pave the way for mobile access to loan-return and information access services, which are determined to have a very important place among the purposes of library use. In addition, innovations in the direction of remote access, which is thought to provide convenience in accessing electronic resources, will turn mobile technologies into opportunities for libraries.

References

- Ashford ve Zeigen, State of the Mobile Landscape: Mobile Literacy and What It Means for Libraries. <https://pdxscholar.library.pdx.edu/onlinenorthwest/2012/Presentations/14/>
- Bischoff, H., Ruth, M ve Rawlins, B. (2013). "Making the Library Mobile on a Shoestring Budget," in *Mobile Library Services: Best Practices*, ed. Charles Harmon and Michael Messina. Maryland: Scarecrow Press.
- Buczynski, J. A. (2008). Libraries begin to engage their menacing mobile phone hordes without shhhhh!. *Internet Reference Services Quarterly*, 13(2-3), 261-269. <https://doi.org/10.1080/10875300802103916>
- Canuel, R., ve Crichton, C. (2011). Canadian academic libraries and the mobile web. *New Library World*, 112, 107-120. DOI:10.1108/0307480111117014
- Churchill, D., Lu, J. ve Chiu, T.K.F. (Lecturer) (2014) Integrating mobile technologies, social media and learning design, *Educational Media International*, 51:3, 163-165, DOI: 10.1080/09523987.2014.969895
- Ezell, S. (2009), "Contactless mobile payments", Information Technology & Innovation Foundation, Retrieved February 16, 2022, from www.itif.org/files/2009-mobile-payments.pdf.
- Fling, B. (2009), *Mobile Design and Development*, O'Reilly, Sebastopol, CA.
- Iglesias, E., & Meesangnil, W. (2011). Mobile website development: From site to app. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 38(1), 18-23. <https://doi.org/10.1002/bult.2011.1720380108>
- Ishii, K. (2004). Internet use via mobile phone in Japan. *Telecommunications policy*, 28(1), 43-58. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2003.07.001>
- Iwhiwhu, B. E., Ruteyan, J. O., & Eghwubare, A. (2010). Mobile phones for library services: prospects for Delta State University Library, Abraka. *Library philosophy and practice*, 346, 1-8.
- Kalinić, Z., Arsovski, S., Stefanović, M., Arsovski, Z., ve Rankovic, V. (2011). The development of a mobile learning application as support for a blended eLearning environment. *Technics technologies education management*.
- Karim, N. S. A., Darus, S. H., & Hussin, R. (2006). Mobile phone applications in academic library services: a students' feedback survey. *Campus-Wide Information Systems*. Retrieved February 16, 2020, from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10650740610639723/full/html>
- Kubat, G. (2014). The mobile future of university libraries in Turkey (Unpublished master's thesis). Kadir Has University, Istanbul, Turkey.
- La Counte, S. (2013). "Introduction," in *Mobile Library Services: Best Practices*, ed. Charles Harmon and Michael Messina. Maryland: Scarecrow Press, v-vii.
- Li, A. (2013). "Mobile Library Services in Key Chinese Academic Libraries," *Journal of Academic Librarianship* 39 : 223-226. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.01.009>
- Lippincott, J.K. (2010), "A mobile future for academic libraries", *Reference Services Review*, Vol. 38 No. 2, pp. 205-213. <https://doi.org/10.1108/00907321011044981>
- Liu, Y. Q., ve Briggs, S. (2015). A library in the palm of your hand: mobile services in top 100 university libraries. *Information technology and libraries*, 34(2), 133-146. Retrieved from February 15, 2022, from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ital/article/view/5650/pdf>
- Liu, Y., Ye, H., ve Sun, H. (2021). Mobile phone library service: seat management system based on WeChat. *Library Management*. Retrieved February 17, 2022, from <https://www.emerald.com/insight/0143-5124>.
- Lv, Y. H. (2012, September). Research of mobile library information service. In *International Conference on Information Computing and Applications* (pp. 678-685). Springer, Berlin,

- Heidelberg. Retrieved February 16, 2022, from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-34038-3_94.
- Mbambo-Thata, B. (2010). Assessing the impact of new technology on internal operations: With special reference to the introduction of mobile phone services at UNISA library. *Library management*. <https://doi.org/10.1080/10875300802103916>
- Mills, K. (2009), “*M-libraries: information use on the move*”, Arcadia Programme, Retrieved February 11, 2020, from http://arcadiaproject.lib.cam.ac.uk/docs/M-Libraries_report.pdf
- Ocran, T. K., Underwood, P. G., ve Arthur, P. A. (2020). Strategies for successful implementation of mobile phone library services. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102174. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102174>
- Odabaş, H. (2009). From Mobile Learning to Mobile Library. Paper presented at ÜNAK 09, Existence in the Information Age: Opportunities and Threats Conference. Retrieved August 15, 2022 from <http://acikarsiv.atauni.edu.tr/browse/556/693.pdf>.
- Odu, J. O., ve Omini, E. U. (2017). Mobile phone applications and the utilization of library services in the University of Calabar Library, Calabar, Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 16(2), 111-119. Retrieved February 16, 2022, from https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:IGtsyjmiflJ:scholar.google.com/+%22mobile+phone+library%22&hl=tr&as_sdt=0,5.
- Paterson, L., ve Low, B. (2011). Student attitudes towards mobile library services for smartphones. *Library Hi Tech*, 29(3), 412-423. <https://doi.org/10.1108/07378831111174387>
- Pope, K., Peters, T., Bell, L. ve Burhans, S. (2010), " Twenty-first century library must-haves: mobile library services ", Searcher - The Magazine for Database Professionals, Vol. 18 No. 3, pp. 44 – 48. Retrieved February 11, 2022, from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=105168845&lang=tr&site=eds-live>.
- Smith, S.D., Salaway, G. and Caruso, J. (2009), “*The ECAR study of undergraduate students and information technology*”, EDUCAUSE Center for Applied Research, Boulder, CO. Retrieved February 14, 2022, from www.educause.edu/ecar.
- Statista Research Department. (2021a). Use of electronic devices among distance learning students Philippines 2020. Retrieved February 11, 2022, from <https://www.statista.com/statistics/1261591/philippines-electronic-device-use-among-distance-learning-students/>
- Statista Research Department. (2021b). Use of electronic devices among distance learning students Philippines 2020. Retrieved February 16, 2022, from <https://www.statista.com/statistics/983737/number-mobile-contactless-payment-users-worldwide/>
- Statista Research Department. (2022). Share of students who have access to smartphone at home India 2018-2020. Retrieved February 11, 2022, from <https://www.statista.com/statistics/1276401/india-share-of-students-who-have-access-to-smartphone-at-home/>.
- Statista. (2022). Smartphone users worldwide 2016-2021. Retrieved February 11, 2022, from <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>
- Tavluoglu, C. (2010). Mobile applications in university libraries. A. Yıldızeli, T. Çakmak ve N. Özel (Pub. Jun.), “Knowledge Management 2.0: Information Services in Social Networks”: ÜNAK 2010 Conference proceedings: In 7-9 October (pp. 37-44). Ankara: Association of University and Research Librarians.
- Thomala, L. L. (2021). Usage of electronic devices and mobile phones among students in China 2018-2019. Retrieved February 11, 2022, from <https://www.statista.com/statistics/1184093/china-electronic-device-and-smartphone-usage-among-students-by-education-level/>.

- Thomas, L. C. (2010). "Gone Mobile? (Mobile Libraries Survey 2010)," *Library Journal* 135 (2010): 30-34.
- UNESCO. (2012). *Mobile learning for teachers in Africa and the Middle East: Exploring the potentials of mobile technologies to support teachers and improve practices*. Retrieved February 16, 2022, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216358e.pdf>

38. Özetleme becerisiyle ilgili araştırmalar

Ozan İPEK¹

Ferhat ENSAR²

APA: İpek, O. & Ensar, F. (2022). Özetleme becerisiyle ilgili araştırmalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 617-647. DOI: 10.29000/rumelide.1165002.

Öz

Özetleme ile ilgili makale ve tezlerin özelliklerini ve yönelimlerini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla, çeşitli ölçütler göz önüne alınarak yapılan alanyazın taramasında belirlenen 22 tez ve 40 makale genel özellikleri, yöntem bilimsel görünümeleri, amaçları, konuları ve başlıca sonuçları bakımından incelenmiştir. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada, veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. İncelenen araştırmaların genel özellikleriyle ilgili olarak özetlemeyle ilgili en fazla araştırmanın 2019 yılında yapıldığı, makalelerin %35'inin tezlerden üretildiği, tezler arasında en çok yüksek lisans tezi yapıldığı, araştırmaların yalnızca 3'ünün SSCI ve alan indekslerinde yayımlandığı belirlenmiştir. Araştırmaların yöntembilimsel özellikleriyle ilgili sonuçları; özetlemeyle ilgili araştırmalarda nicel araştırma yaklaşımının ve betimsel tarama modelinin öne çıktığını, katılımcı grubunun büyük ölçüde ilkökul öğrencilerinden oluşturulduğunu, araştırmaların en çok 1-50 arasında katılımcıyla yürütüldüğünü, en çok kullanılan örnekleme biçiminin rastlantısal örnekleme, en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek, en çok kullanılan veri çözümlenme yönteminin ise ilişkisiz örneklemler için T Testi olduğunu göstermektedir. Araştırmanın amaç ve konuyla ilgili sonuçlarına göre incelenen çalışmalar en çok durum belirleme amacıyla özetleme başarımı konusunda yapılmıştır. Son olarak incelenen çalışmaların başlıca sonuçlarıyla ilgili özellikleri, "özet yazma başarısı", "özetleme stratejileri", "özetlemenin duyuşsal yönü" ve "Türkçe dersi öğelerinde özetleme" olmak üzere 4 tema altında verilmiştir. Araştırmanın özetleme ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Düşünölen bu katkı doğrultusunda alanyazındaki özetleme tekniğı çerçevesindeki tartışmalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmış ve bir temel sunmak açısından da yeterli gözüköen teorik sonuçlar listelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Özetleme, eğilim, özetleme stratejileri

Studies on summarization skills

Abstract

For students who have difficulty in learning from the text, teachers adopt summarizing as a developmental intervention process. This is because summarization is not implicit; It is a structure based on knowledge, education, guidance, awareness, skill and belief in the student. The aim of the research is to determine the characteristics and orientations of articles and theses related to the ability to summarize. The main reason for this research is the fact that there is no study examining

1 Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ozanipek@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2035-1049 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1165002]

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ferhatensar@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5282-2685

the tendencies of the studies on summarizing skills. In this direction, 22 theses and 40 articles, which were determined in the literature review made by considering various criteria, were examined in terms of their general characteristics, methodological aspects, aims, subjects and main results. In the research, in which the document analysis method was used, the data were analyzed with descriptive content analysis. Regarding the general characteristics of the studies examined, it was determined that the most research on summarization was done in 2019, 35% of the articles were produced from theses, the most postgraduate thesis was made among the theses, and only 3 of the studies were published in the SSCI and field indexes. The results of the researches related to the methodological features; Quantitative research approach and descriptive survey model come to the fore in summarizing studies, the participant group is mostly composed of primary school students, the researches are carried out with 1-50 participants at most, the most used sampling method is random sampling, the most used data collection tool is scale, the most used shows that the data analysis method is the T-Test for unrelated samples. The studies examined according to the purpose and the results of the research were mostly carried out on summarization performance for the purpose of determining the situation. Finally, the characteristics of the main results of the studies examined are given under 4 themes: "summary writing success", "summarization strategies", "affective aspect of summarizing" and "summarizing in Turkish course elements". It is thought that the research will contribute to the researches about summarization.

Keywords: Summarizing, Trend, Summarizing Strategies

Giriş

Özetleme, bir metnin gereksiz ve işlevsiz bölümlerinin silinmesi, önermeler arasındaki anlam bağından yararlanılarak genellemeler yapılması ve yeniden yapılandırılmalar yoluyla metnin kısa ve öz bir biçime dönüştürülmesi için işlevsel bir adım olarak değerlendirilebilir. İyi düzenlenmiş metin yapılarının okuduğunu anlamak için önemli görülmesine karşın anlamayı kolaylaştırmak için tek başına yeterli olmayabileceği vurgulanmaktadır (Dickson vd., 1995). Bu nedenle bu sentezde, okuduğunu anlamının sınırsız boyutları içerisinde, özetlemenin okuduğunu anlama süreçleriyle olan ilişkisine odaklanan araştırmaların sonuçları gözden geçirilmektedir. Bu odaklanmanın seçimi ve sonraki sınırlamalar sözü edilen adımla ilişkili olarak benimsenmiştir. Çünkü, özetleme, hem “kaynak metni okuyan veya dinleyen bireyin seçme, birleştirme, yorumlama, genelleme ve keşfetme gibi üst bilişsel stratejileri işleterek daha kısa bir metin oluşturma” (Çetinkaya vd., 2020, s.584) hem de metinde sunulan önemli bilgileri ayrıntılarından arındırarak yeniden yapılandırma sürecidir (Karatay ve Okur, 2012).

Öğrencilerin metindeki içeriği hatırlama, organize etme ve açığa çıkarabilmeleri için özetlemenin işlevsel olduğu, hatta zayıf okuyucuların metni anlamalarında kolaylaştırıcı bir rolü olduğu da söylenebilir. Bu rolü, özetlemeyle daha merkezi bir şekilde bağlantısı olan kısa hikâyeleri anlama ve özetleme etkinlikleri çerçevesinde inceleyen Rumelhart (1977), hatırlama ve soru-yanıt süreçleri açısından yapılandırmanın önemine dikkat çeker. Bu özellikleriyle okuma ve yazma becerisinin önemli bir ögesi olan özetleme (Graham ve Perin, 2007); metindeki bilgileri çözümlemeyi, metnin önemli yanlarını ayırt etmeyi ve büyük bilgi parçalarını tutarlı ve kısa bilgi parçalarına çevirmeyi de içermektedir (Westby vd., 2010).

Metinden öğrenme sürecinde güçlük çeken öğrenciler için öğretmenler özetlemeyi gelişimsel bir müdahale işlemi olarak benimserler. Bunun nedeni özetlemenin örtük olmayan; önemli derecede bilgiye, eğitime, rehberliğe, farkındalığa, beceriye ve öğrenciye olan inanca dayalı yapısıdır. Özetleme ile

İlgili en öne çıkan vurgu, bu yöntemin büyük ölçüde işe yaradığıdır (Beck vd., 1984; Britton vd., 1989; Duffy vd., 1989; Graves vd., 1991; Beck vd., 1991; Britton ve Gulgoz 1991; McNamara vd., 1996; Voss vd., 1996; Lorch, vd., 1997; Vidal-Abarca vd., 2000; Read vd., 2014). Karmaşık ve henüz tamamıyla anlaşılammış olan metinden öğrenme sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerine planlama becerisi kazandırmak için öğretmenlerin özetleme etkinliklerine sıklıkla başvurduğu da bilinmektedir. Çok önceden beri metinden öğrenme sürecinde kullanılan ve farklı karmaşıklık derecelerindeki bilişsel işlemleri inceleyen psikodilbilim kökenli çalışmalar anlama ve okuma sırasında dilbilimsel bilgi ve tutarlılığın metin üretimine yansıyan rolünü incelemiştir (Graesser ve Bertus, 1998; Sanders vd., 1992; Singer ve O'Connell 2003). Örneğin McNamara vd. (1996, s. 5), “kavrama için tutarlılığın hayati önem taşıdığını bununla birlikte okuyucuların kendi köprüleyici çıkarımlarını yaptıklarında ve kendi makroyapılarını oluşturduklarında daha derin bir kavramanın” gerçekleşeceğini savunmaktadır. Benzer sayılıyla özetleme yeteneğinin gelişiminde makroişlemler ve mikroişlemlerin rolünü inceleyen Kintsch (1990, s. 2-3) ise kendi makro yapılarını oluşturan daha bilgili ve yetenekli okuyucuların kötü düzenlenmiş metinlerden dahi iyi bir özet çıkartabileceklerini öne sürmektedir.

Metin yapısı ve okuyucunun bilişsel süreçlerinin nasıl etkileşime girdiği dikkatle incelenmeden, metnin anlaşılması konusu tam olarak çözülemez. Metinlerin zihinsel sunumlarının oluşturulması metnin nasıl yapılandırılmış olduğuna bağlı olarak gerçekleşebilen bir süreçtir. İdeal olarak, okuyucular metinlerin zihinsel sunumlarını özetleme yoluyla da oluştururlar. Çünkü bu uzun süreli hatırlamaya (Graesser, 1981; van Dijk ve Kintsch, 1983; van Oostendorp ve Goldman, 1999) ve metinsel bilginin ulaşılabilir kalmasına (Singer ve Ritchot, 1996) yardımcı olur. Okuyucuların metinlerin sunumlarını tutarlı biçimde oluşturduklarından emin olmanın yollarından biri de metinden çıkarım ve özetleme süreçlerini kolaylaştırmaktır. Çıkarımlar okuyucunun metinsel bilgiyi artalan bilgisiyle olduğu kadar başka bir metinsel bilgiyle de ilişkilendirmesini sağlar, bu da tutarlı zihinsel sunumların oluşturulması olasılığını artırır (van Dijk ve Kintsch, 1983). Anlama, tutarlı bir zihinsel sunuma dayanıyorsa, metinden çıkarımı kolaylaştıracak biçimde gözden geçirilerek artırılabilir. Kaldı ki metin olayları arasındaki bağlantıları daha açık hale getirecek şekilde metinlerin düzenlenmesi, öğrencilerin zihinsel çıkarımlarını destekler. Sonuç olarak ortaya çıkan zihinsel sunum, metnin daha derin kavranmasını sağlar ki bu da ayrı bir bellek birimi yerine okuyucunun uzun süreli belleğine ve bilgisine bağlanmış bir sunum planına katkı sağlayacaktır. Böylece, metinsel bilgi sadece sıralı hafıza izleriyle değil, okuyucunun zihnine bağlanmasını sağlayan paylaşılan öğeler aracılığıyla da geri çağrılabilir. Bu sayede yeni bilgi beklenmeyen durumlar ve problem çözme işlemlerinde de kullanılabilir hâle gelir (Kintsch, 1990; McNamara vd., 1996).

Alanyazındaki açıklama ve vurgulardan da anlaşılacağı üzere özetleme, metni anlamlandırma ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle özet oluşturma, yazmadan daha çok anlama ile ilgili çalışmaları gerektirmektedir. Dolayısıyla nitelikli bir özet yazmanın en önemli aşaması okuduğunu anlamadır (Pečjak ve Pirc, 2018). Bu aşamayı Yazıcı, Okuyan ve Gedikoğlu (2011, s.1008) “Okunan bir metni temsil edebilecek daha kısa bir metnin yazılı ya da sözlü olarak ortaya konabilmesi için okurun özetlemeye kaynaklık eden metni doğru bir biçimde anlamlandırması ve o metnin ana düşüncesini kavrayabilmesi gerekir.” Biçiminde özetlemektedir. Nitekim yetkin okurların metnin öz noktalarını belirleme ve bunları bir amaç için özetleme becerisine sahip oldukları alanyazının temel uzlaşılarından (Trabasso ve Bouchard, 2002). Diğer bir dizi araştırmada da anlama başarısının özetleme başarısı ile ilişkili olduğu ifade edilmekte (Gajria ve Salvia, 1992; Berkeley vd., 2011) ve öğrencilere özetleme eğitimi vermenin de anlama düzeyini artırdığı savunulmaktadır (Armbruster vd., 1987).

Etkili okuyucuların metindeki önemli bilgileri belirlemek için metinsel ipuçları ve metnin bütününlüğünü anlamını içeren özetleme stratejisini kullandıklarına dikkat çekilmektedir (Dickson vd., 1995). Aynı zamanda okuduğunu anlamının göstergelerinden birisi olarak da değerlendirilen (Karatay ve Okur, 2012; Dilidüzgün ve Genç, 2015) özetlemenin öğrencilerin metnin belirli bölümlerini ne kadar iyi öğrendiği ve öğrendiklerini de belleklerinde ne kadar tuttuklarını değerlendirmenin bir yöntemi olarak kullanılabilir de ifade edilmektedir (Rose, 2001). Özellikle öğrencilerin metinde daha önce verilen bilgiyi özetlemek ya da yorumlamak için etkin biçimde genelleme ya da kapanış cümlesi kullanabilmeleri için okuduğunu anlama ve özetleme becerisinin pek çok açıdan birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Metinden öğrenme süreçlerinde öğrenciler özetlemeye girişmek ve bizzat bu süreçten haz almak adına motive olmuşsa, o zaman alanyazındaki çalışmalar da hedefine ulaşmış olacaktır. Bu doğrultuda yapılabilecek en etkili girişimlerden biri de metinden öğrenme süreçlerinin tüm çağrışım ağını tanımlamak için özetlemenin işlevsel yönünü ortaya çıkarmak ve onunla ilgili kuramsal içeriği çerçevelemektir. Böylelikle hem okuduğunu anlama sürecinin hem de öğrencilerin kendi kavramalarına ilişkin çıkarım yapabilmelerini kolaylaştıran (Palincsar ve Brown, 1984) beceri, düşünce ve strateji aktarımının (Afflerbach vd., 2008) doğası belirginlik kazanacaktır. Bu doğanın tam bir açıklamasını sunmak için metin anlama ve üretmenin bir modelini geliştirmeyi amaçlayan Kinstch ve van Dijk'ın (1978) yapılandırdığı hiyerarşinin bileşenlerinden birisi de özetleme ile ilgili protokollerdir. Kinstch ve van Dijk, bu amaçlarını nasıl yapılandırmaya çalıştıklarını ise şu şekilde açıklar:

Bu makalenin asıl amacı; özetleme ve geri çağırma protokollerinin üretiminde temeli oluşturan zihinsel işlemleri açıklamaktır. Uygulama modeli, üç aşamalı şekilde özetlenecektir. Birincisi, bir metnin anlam öğeleri, ahenkli bir bütüne organize edilmiş olur, bu da bazı öğelerin çok yönlü uygulanmasıyla neticelenen bir süreçtir. Bu uygulamaların ikinci aşaması, metnin tüm anlamını o metnin ana temasına yoğunlaştırır. Bu işlemler, algılama ve kavrama sürecinin hatırlatıcı sonuçlarından yeni metinler üreten bir üçüncü aşama ile tümlenir. Bu amaçlar, daha fazla somut öge içerir. Cümle kavrama ve anlamının çeşitli süreçlerini kesinlikle belirterek, bir metnin içine giren ilk kişiler olmak istiyoruz. Daha sonra, anımsama yöntemlerini ve özetleri aynı şekilde analiz etmeyi niyet ediyoruz (s. 363).

Kinstch ve van Dijk, söz konusu niyetlerinin altında yatan motivasyon kaynaklarını ise “kavrama sürecinin, bazılarının kontrol edilebileceği” (1978, s. 364) tezinden hareketle belirginleştirerek modellerine göre okurların, bir özet oluşturmak için metnin temelini oluşturan anlam birimlerine (mikro yapıya) silme, genelleme ve yapılandırma adı verilen bir dizi işlem uyguladıklarını ileri sürer. Büyük ölçekli yapı kuralları adı verilen bu kurallar, okurun metindeki önemli bilgileri ortaya çıkarmasına da yardımcı olmaktadır. Aşağıda bu kurallar açıklanmıştır (akt. Ensar, 2009, s.84):

Silme: Her bir önermede, hem dolaylı hem dolaysız olarak sonradan ortaya çıkmış durumdaki yorumlar önermeden silinebilir.

Genelleme: Her bir önerme serisi, genel önermenin en yakın üst kümesiyle değiştirilebilir.

Yapılandırma: Her bir sıralı önerme, mikro yapıyla yeniden not edilmiş, doğal durumda, bileşenli ve sonuçlu öneriyle değiştirilebilir.

Yukarıdaki modelden de anlaşılacağı üzere özet metin oluşturma, metindeki ifadelerin bilinçsizce kısaltılmasına ve metinle ilgili akılda kalanların hatırlanmasına dayalı basit bir süreç değildir. Aksine özetleme çoklu bilişsel görevleri içerdiğinden (Saddler vd., 2017), zor (Duke ve Pearson, 2008) ve

karmaşık (Friend, 2001; Westby vd., 2010; Berkeley vd., 2011; Dromsky, 2011; Lemaire vd., 2005; Karadağ, 2019) bir beceri olarak nitelendirilmektedir. Özetlemede çözümlene, sınıflandırma, sonuç çıkarma, çıkarım yapma gibi bir dizi bilişsel işlem işe koşulur (Erdem, 2012). Dil öğrencilerinin bir anlamda metinlerin temellerini inşa ettiklerine vurguda bulunan Kinstch ve van Dijk (1978), Kintsch (1974) ve van Dijk (1972, 1977) gibi çalışmalardan da kanıtlar sunarak: “Bizim daha önceki çalışmalarımızda (Kintsch, 1974; van Dijk 1972, 1977), Biz, söylemin anlamsal yapısında, metinlerin temelinin somut şekilde karakterize etmeye çalıştık. Günümüzdeki metinlerin kavranmasında dikkat daha spesifik özelliklerle evrildi. Aslında dil öğrencileri metinlerin temellerini inşa ettiler.” (s.365) düşüncesini öne sürerler.

Kinstch ve van Dijk (1978), yapılandırdıkları modellerinin ilerleyen bölümlerinde ne demek istediklerini daha da belirginleştirerek iskelet çerçeve mahiyetindeki Minsky'nin (1975) açıklamalarıyla kendi varsayımlarının bütünleştiğini ifade ederler: “Genel bir bilgi tespiti yaparsak, mikro yapısal seviyede bağ ve tutarlılık gerekiyken makro kuralların çalışması için ise dünya bilgisi gerekmektedir.” (s, 365). Hatta onlar, bu kurallarını daha da açık anlatmak için Bobrow ve Collins'deki (1975) “Örnek olarak, ödeme yapmak, alışveriş ve yemek sonrası normal bir öğedir.” (s. 365) biçimindeki örnekten de yararlanarak önceki modellerin belli başlı basamakları ihmal etme eğilimi gösterdiğini öne sürerler. Örneğin, LaBerge ve Samuels (1974) ile Gough'un (1972) okuma modelleri kelime çözümlene süreçlerine odaklanmıştı. Ancak Kintsch ve Van Dijk'in (1978) modeli bunların aksine bütünleştirmeye odaklanmaktadır. Hatta onlar, LaBerge ve Samuels'in okuma süreci hakkındaki etkili makalelerinde geçen “kavrayış uygulamasındaki karmaşıklık, normalde düşünmek eyleminin kendisi kadar muazzam görünüyor”(s. 320) biçimindeki saptamaya “biri bu bakış açısını kabul ettiği sürece, bir kavrayış örneği sunmak aptalca olurdu” eleştirisini getirerek kavrama sürecinin kimi yönlerinin günümüzde artık kontrol edilebilir duruma kavuştuğunu savunurlar.

Etkili bir özet yazma sürecinde işe koşulan metindeki düşünceler arasındaki ilişkileri belirleme, önemli bilgileri belirli bir örgütsel öz düzeyine indirgeme ve bu özü anlatma gibi bilişsel işlemler, düşünme ve karar verme becerilerini gerektirmektedir (Rinehart vd., 1993). Özetleme; temelde standart yazma çalışmalarından farklı bir okuma-yazma görevi niteliği taşıması (Newell vd., 2013) ve okunan metni anlama ve hatırlama yeteneğine bağlı olması (Graham ve Hebert, 2010) gibi nedenlerle öğrenciler için kazanması zor bir beceridir. Anlama stratejileri üzerine araştırmalar, metnin ait olduğu türe güvenerek eski bilgilerle birleşmenin aksine, okuyucuların metindeki bilgilere odaklandıkları ölçüde kendilerini ayarlayabildiklerini gösteriyor (Linderholm ve van den Broek, 2002; Zwaan, 1994).

Alanyazında zorluğu vurgulanan özetleme becerisinin birçok yararı olduğu bilinmektedir. Özetleme çalışmaları, öğrencilerin bir metindeki temel düşünceleri belirlemeyi ve bu düşünceleri destekleyen önemli ayrıntıları birleştirmeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin metnin önemli noktalarını belirlemesine, büyük yapısını düzenlenmesine ve metnin içeriğini hatırlamasına katkı sağlar (Knudson, 1998). Özellikle öğrencilerin öyküleyici metinlerden öğrenme süreçlerinde çerçeve kurucu anlatı parçalarını özet, bitiş ve anlatsal yorum etkinlikleri aracılığıyla birleştirdiği bilinmektedir. Örneğin Dickson vd., (1995), Seidenberg'in (1989) öyküleyici metin sürecini gözden geçirdiği araştırmasında, çok sayıda çalışmanın etkin okuyucuların metindeki destekleyici bilgileri bulmak, ana fikri hatırlamak ve metni özetlemek için metin yapı farkındalığı ile ilgili stratejileri kullandığıyla ilgili kanıtlar elde ettiğini ifade etmektedir. Çünkü Seidenberg'e göre etkili okuyucular, özetlerin içereceği önemli bilgileri belirlemek için metinsel ipuçları ve metnin bütününün anlamını kullanırlar. Diğer taraftan Dickson vd., (1995), Seidenberg'in (1989) öğrenme güçlüğü çeken ve etkin okur olmayan

öğrencilerin amaca yönelik veya planlanmış olan aktivitelerle meşgul olurken bu stratejilere eşzamanlı olarak başvuramadıklarını da ifade ettiğini bildirmektedir.

Özetleme, okurların bir metindeki temel bilgilere odaklanmasına yardımcı olur ve öğrencilerin okuduklarını yansıtmak ve işlemek için zaman harcamaları gerektiğinden, kalıcı öğrenmeyi teşvik eder (Wormeli, 2004). Özetleme, kavrama becerisini geliştirir (Erdem, 2012), metnin hatırlanmasını kolaylaştırır (Bromley ve McKeveny, 1986; Dollins, 2012; Çalışır Zenci, 2020) ve eleştirel okuma becerilerini destekler (Jitendra vd., 2000). Ayrıca özetleme becerisi, deneyimlediğimiz çağın bilgi patlamasıyla başa çıkmanın bir yolu olarak da görülebilir (Rose, 2001).

Özetlemenin yararları ve dil öğretimindeki önemi, bu beceriye öğretim programlarında da yer verilmesini sağlamıştır. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), özetleme becerisinin de temelinde olan dinlenen/izlenen ya da okunan bir metnin ana ve yardımcı düşüncelerini belirlemeye ve bu düşüncelerin nasıl desteklendiğini açıklamaya yönelik çeşitli kazanımlar içermektedir. Bu kazanımlar ve programda yer alan diğer birçok kazanım özetleme sürecinde işe koşulan birtakım becerilerin kazandırılmasına hizmet edebilir. Bununla birlikte "Okuduklarını özetler.", "Dinlediklerini/izlediklerini özetler." ve "Yazma stratejilerini uygular. (özet çıkarma vb.)" şeklinde doğrudan özetleme becerisine atıfta bulunan kazanımlar da programda yer almaktadır. Dolayısıyla öğretim programının doğrudan ve dolaylı olarak özetleme becerisinin kazandırılmasını hedeflediği söylenebilir.

Bir metnin, zihinsel sunumların oluşturulmasına kaynaklık edebilmesi için metnin yapısı nedensel çıkarımları kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Geçmişte, araştırmacıların metinsel bilginin anlaşılabilirliğini artırmak için yaptığı düzenlemelerin tekrarlanması zordu. Günümüzde ise öğrencilerde özetleme becerisinin geliştirilmesi sayesinde onların metinlerin zihinsel sunumlarını oluşturmaları daha da kolaylaşmıştır. Bunun yanında, metin üreticisi, alımladığı metne tüm yönleriyle hakim olmalı, metindeki gereksiz ayrıntıları tespit edebilmeli, metnin ana düşüncesini destekleyen yardımcı düşüncelerini belirlemeli ve son olarak metnin yapısını ve mantıksal akışını bozmadan tüm bu işlemleri kısa ve özlü bir biçimde kendi sözcükleriyle anlatabilmelidir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Alanyazında dil eğitiminin belirli temalarına odaklanan eğilim araştırmalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bir bölümü *dinleme* (Doğan ve Özçakmak, 2014a; Kemiksiz, 2017; Kardeş, Çetinkaya ve Kaya, 2018), *konuşma* (Alver ve Taştemiş, 2017), *okuma* (Akaydın ve Çeçen, 2015) ve *yazma* (Elbir ve Yıldız, 2012; Uysal ve Zorpuzan, 2021) gibi genel temalar etrafında araştırmaların incelenmesini hedeflerken, bir bölümü ise daha özel temalara odaklanarak *öğretim programları* (Dönmez ve Gündoğdu, 2016), *ders kitapları* (Maden, 2021; Kemiksiz, 2021), *grafik örgütleyiciler* (Kaldırım ve Tavşanlı, 2020), *öğretmen adayları* (Arı vd., 2020), *akademik yazma* (Demirtaş Tolaman ve Karakaş, 2021), *dil bilgisi öğretimi* (Kanat, 2021), *süreç-temelli yazma* (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020), *dijital öğrenme* (Topçu, 2021), *teknoloji destekli Türkçe öğretimi* (Genç Ersoy ve Ersoy, 2021), *söz varlığı/sözcük öğretimi* (Maden, 2020; Erol, 2021) ve *eğitsel oyun kullanımı* (Genç Ersoy, 2021) gibi konularda yapılan araştırmaları ele almıştır.

Alanyazın taraması sonucunda ülkemizde özetleme becerisi ile ilgili yapılan araştırmaların özelliklerini ve yönelimlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın yapılmasının en temel gerekçesidir. Bununla birlikte özetleme ile ilgili akademik çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi, konuyla ilgili araştırma yapacak bilim insanlarına sistematik bir bakış açısı sunabilir ve konuyla ilgili

yönelimler hakkında farkındalık yaratabilir. Tüm bu anlatılanlara dayanarak bu araştırmanın amacı, özetleme becerisi ile ilgili olarak yapılan makale ve tezlerin içerik özelliklerinin bütüncül bir biçimde incelenmesi ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde özetleme ile ilgili genel durumun ortaya konulmasıdır. Bu amaçtan hareketle, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özetleme ilgili araştırmalar, genel özelliklerine (yayın yılı, yayım türü, yayımlandığı dergi, üniversite ve bilim dalı) göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Özetleme ile ilgili araştırmaların yöntembilimsel özellikleri (yaklaşım, desen, çalışma grubu, katılımcı seçme yöntemi, veri toplama ve çözümleme) nelerdir?
3. Özetleme ile ilgili araştırmaların amaç ve konularına göre dağılımı nasıldır?
4. Özetleme ile ilgili araştırmalarda ulaşılan başlıca sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın tasarımı, veri toplama ve analiz süreci, geçerlik-güvenirlilik konuları ele alınmıştır.

1.Araştırmanın tasarımı

Özetleme ile ilgili araştırmaların özelliklerini ve yönelimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, doküman inceleme yöntemiyle tasarlanmıştır. Doküman inceleme; bağlam sağlama, soru oluşturma, diğer araştırma verilerini destekleme, zaman içindeki değişimi izleme gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilen, belgeleri inceleme ve değerlendirmeye dayalı sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman inceleme hem diğer araştırma yöntemleri için tamamlayıcı bir veri toplama yolu hem de bağımsız bir yöntem olarak kullanılabilir (Pershing, 2002; Bowen, 2009; Dalglis vd., 2020; Kırıl, 2020; Sak vd., 2021). Bu araştırmada doküman inceleme, bağımsız bir araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır.

2.Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, herhangi bir zaman sınırlaması olmaksızın Türkiye'de yapılan özetleme ile ilgili makale ve tezlerden toplanmıştır. Tezler, dijital arşivine erişilebilen YÖK Tez Merkezi'nden; makaleler ise akademik dergilerin sayfalarından ve DergiPark, Google Scholar ve Sobiad veri tabanları kullanılarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte bulunan araştırmaların kaynakçaları da bu süreçte yol gösterici bir rol oynamıştır. Özetleme ile ilgili araştırmalar belirlenirken "*özetleme, özet yazma, özet yapma, özet çıkarma*" anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. Araştırmalar seçilirken yalnızca Türkçe metin özetleme çalışmaları inceleme kapsamına alınmış, yabancı dilde metin özetleme çalışmaları incelemeye dâhil edilmemiştir. Tam metnine erişilemeyen araştırmalar, sempozyum bildirileri ve kitapların içerisinde yer alan araştırmalar inceleme kapsamı dışında tutulmuştur. Bununla birlikte bildiriden üretilen ve makale olarak yayımlanan araştırmalar incelemeye dahil edilmiştir.

Belirlenen ölçütlere göre yapılan alanyazın taraması sonucunda 22'si *tez* (Arslan, 2017; Aslan, 2006; Bahap Kudret, 2016; Bahçıvan, 2020; Boğa, 2019; Bulut, 2013; Çetin, 2019; Çıkrıkçı, 2004; Eroğlu, 2019; Gorgen, 1997; Güngör, 2013; Kahveci, 2004; Kaya, 2021; Mandal, 2020; Okur, 2011; Özçakmak, 2015; Özdil, 2019; Şahin, 2012; Şapçı, 2018; Taşdemir, 2019; Tavşanlı, 2014; Uzun, 2018) ve 40'ı *makale* (Aktaş ve Bayram, 2017; Avcı, 2019; Bahap Kudret ve Baydık, 2016; Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021; Benzer vd., 2016; Benzer vd., 2021; Bulut ve Akyol, 2014; Çalışır Zenci, 2020; Çetin ve Bulut, 2020; Çetinkaya vd., 2020; Çıkrıkçı, 2008; Dilidüzgün ve Genç, 2015; Dilidüzgün, 2013; Doğan ve Özçakmak, 2014b;

Duran ve Özdil, 2018; Duran ve Özdil, 2019a; Duran ve Özdil, 2019b; Epçaçan, 2018; Erdem, 2012; Eroğlu ve Aslan, 2020; Eyüp vd., 2012, Karadağ, 2019; Karatay ve Okur, 2012; Karatay ve Uzun, 2019; Karatay vd., 2020; Keçik, 1992; Keçik, 1993; Konuk vd., 2016; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Kuşdemir ve Uzun, 2019; Kuşdemir vd., 2018; Sulak ve Arslan, 2017; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Susar Kırmızı, 2010; Sümer ve Turna, 2018; Taşdemir ve Dilber, 2021; Tavşanlı ve Seban, 2015; Tok ve Beyazıt, 2007; Ulaş ve Yılmaz, 2021; Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2011) olmak üzere toplam 62 araştırma inceleme listesine alınmıştır.

3.Verilerin çözümlenmesi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi işe koşulmuştur. "İçerik analizi; bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır." (Kızıltepe, 2021, s.260). İçerik analizi, kategoriler oluşturmayı ve bu kategorilerin ortaya çıkma sıklığını belirlemeyi içeren kısmen nicel bir yöntemdir (Joffe ve Yardley, 2004). Bu araştırmada, içerik analizi türlerinden *betimsel içerik analizi* kullanılmıştır. "Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır." (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34). Bu çalışmada özetleme becerisi ile ilgili araştırmaların genel özelliklerini, yöntembilimsel görünümünü, konu çeşitliliğini ve başlıca sonuçlarını belirlemek amacıyla çeşitli kategoriler oluşturularak betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenme sürecinde, ilk olarak Microsoft Excel yazılımı kullanılarak hazırlanan Veri Girişi Formu'na veri girişi yapılmıştır. Böylece araştırmanın temel kategorilerine ilişkin veri tabanı oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından elde edilen veriler SPSS 23 yazılımına aktarılmış, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir.

4.Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmacılar, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için hem sürece hem de sonuca dayalı çalışmalar yürütmüştür. Veri girişi yapılırken herhangi bir hatalı giriş ya da sınıflama olmaması adına her iki araştırmacı da Veri Girişi Formu'nu kontrol etmiştir. Ayrıca yapılan içerik analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) başvurulmuştur. Yapılan hesaplama sonucunda iki araştırmacının görüşleriyle şekillenen güvenilirlik değeri %89 olarak bulunmuştur. Miles-Huberman'a göre %70'in üzerindeki değer aralığı güvenilir kabul edildiğinden, bu sonuç yapılan analizin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Araştırmanın geçerliğine yönelik olarak ise incelenecek kaynakların belirlenme sürecinde titiz davranılmış, özetlemeyle ilgili araştırmalarda gözden kaçırılan bir kaynağın olup olmadığı birçok kez kontrol edilmiştir. İncelemeye alınacak kaynaklar belirlenirken araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak alanyazın taraması yapmış, böylelikle özetlemeyle ilgili araştırmaların gözden kaçırılmaması için çaba harcanmıştır. Ayrıca araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için belirlenen kaynakların incelemeye alınma ve alınmama ölçütleri şeffaf bir şekilde belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmaların genel özellikleri**Tablo 1.** Araştırmaların yayım yılı ve türüne göre dağılımı

Yıl	Makale(a) (f)	Makale(b) (f)	Makale(c) (f)	Toplam Makale	Y. Lisans (f)	Doktora (f)	Genel Toplam	Yüzde (%)
1992	-	-	1	1	-	-	1	1,6
1993	-	-	1	1	-	-	1	1,6
1997	-	-	-	-	-	1	1	1,6
2004	-	-	-	-	1	1	2	3,2
2006	-	-	-	-	1	-	1	1,6
2007	-	-	1	1	-	-	1	1,6
2008	-	-	1	1	-	-	1	1,6
2010	-	-	1	1	-	-	1	1,6
2011	-	-	2	2	1	-	3	4,8
2012	-	-	3	3	1	-	4	6,5
2013	-	-	1	1	1	1	3	4,8
2014	-	-	2	2	1	-	3	4,8
2015	1	-	2	3	-	1	4	6,5
2016	1	1	1	3	-	1	4	6,5
2017	-	-	2	2	1	-	3	4,8
2018	-	-	4	4	2	-	6	9,7
2019	-	-	6	6	5	-	11	17,8
2020	-	-	5	5	2	-	7	11,3
2021	-	-	4	4	1	-	5	8,1
Toplam	2	1	37	40	17	5	62	100

*a=SSCI, SCI, AHCI b=Alan İndeksi c=Diğer Dizinler

Tablo 1'e göre özetlemeyle ilgili 40'ı makale, 22'si tez çalışması olmak üzere toplam 62 araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların yayımlanma yılları 1992-2021 yılları arasında çeşitlenirken, en fazla yayının 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Özetleme ile ilgili tez çalışmalarının 17'si yüksek lisans, 5'i ise doktora düzeyindedir. Konuyla ilgili en çok tez çalışması yapılan yıl 2019'dur. Benzer şekilde 2019, özetlemeye ilişkin makalelerin de en çok görüldüğü yıldır. Ayrıca makalelerin 2'si SSCI, SCI, AHCI'da, 1'i alan indekslerinde, 37'si ise diğer dizinlerde taranan hakemli dergilerde yayımlanmıştır.

Tablo 2. Makalelerin dergilere göre dağılımı

Dergi	f
Milli Eğitim	3
Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Dilbilim Araştırmaları, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi	2
Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Dergisi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim ve Bilim, The Journal of Academic Social Science Studies, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, International Journal of Language Academy, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Educational Research and Reviews, The Anthropologist, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Teke, Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, Journal of Human Sciences, Ana Dili Eğitimi Dergisi, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, Turkish Studies, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Türkiye Eğitim Dergisi, Gelecek Vizyonlar Dergisi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, Ekev Akademi Dergisi, Eurasian Journal of Educational Research.	1

Tablo 2’de, özetlemeyle ilgili makalelerin 35 farklı dergide yayımlandığı görülmektedir. Bu dergilerin içerisinde özetlemeyle ilgili en fazla araştırma yayımlayanlar Milli Eğitim (f=3), Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi (f=2), Dilbilim Araştırmaları (f=2), Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (f=2) ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi’dir (f=2).

Tablo 3. Makalelerin üretilme biçimine göre dağılımı

Üretilme Biçimi	f	%
Tezden üretilmiş	14	35
Bildiriden üretilmiş	6	15
Özgün	20	50
Toplam	40	100

Tablo 3’te özetleme ile ilgili makalelerin üretilme biçimi verilmiştir. Tabloya göre inceleme kapsamına alınan makalelerin yarısı özgün makalelerken, kalan diğer makaleler tezden (%35) ve bildiriden (%15) üretilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin üniversitelere ve bilim dallarına göre dağılımı

Üniversite	f
Gazi Üniversitesi	5
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3
Ankara Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi	2
Kırıkkale Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bartın Üniversitesi	1

Bilim Dalı	f
Türkçe Eğitimi	12
Sınıf Eğitimi/İlköğretim/Sınıf Öğretmenliği	7
Özel Eğitim	2
Eğitim Programları ve Öğretim	1

Tabloya göre özetlemeyle ilgili 13 farklı üniversitede tez çalışması yapılmıştır. Özetleme ile ilgili en fazla lisansüstü tez yapılan üniversiteler sırasıyla; Gazi Üniversitesi (f=5), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (f=3), Ankara Üniversitesi (f=2), Hacettepe Üniversitesi (f=2) ve Akdeniz Üniversitesi'dir (f=2). Bununla birlikte yapılan tezlerin 12'si Türkçe Eğitimi, 7'si Sınıf Eğitimi, 2'si Özel Eğitim, 1'i ise Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalları bünyesinde üretilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmaların yöntembilimsel özellikleri

Özetlemeyle ilgili araştırmaların yöntembilimsel görünümü; makale ve tezlerin yaklaşımı, katılımcı grupları, katılımcı seçme biçimleri, veri toplama yöntemleri/araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından incelenmiştir. Bunlara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

Tablo 5. Araştırmaların yaklaşımı

Yaklaşım	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Nicel	9	22,5	4	18,2	13	21
Nitel	7	17,5	2	9,1	9	14,5
Karma	5	12,5	1	4,5	6	9,7
Belirtilmemiş	19	47,5	15	68,2	34	54,8
Toplam	40	100	22	100	62	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, özetlemeyle ilgili makalelerin 9'u nicel, 7'si nitel ve 5'i karma; tezlerin ise 4'ü nicel, 2'si nitel ve 1'i de karma yaklaşımla tasarlanmıştır. Makalelerin 19'unda, tezlerin ise 15'inde yaklaşım belirtilmemiştir. Yaklaşım belirtilen tez ve makalelerde en çok kullanılan yaklaşımın nicel, en az kullanılanın ise karma yaklaşım olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Araştırmaların deseni

Desen/Yöntem	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Betimsel Model/Tarama	14	33,4	5	20,7	19	28,9
Deneysel Desen	4	9,5	8	33,3	12	18,3
İlişkisel Tarama	4	9,5	4	16,6	8	12,1
Eylem Araştırması	4	9,5	2	8,4	6	9,1
Doküman İnceleme	6	14,3	-	-	6	9,1
Nedensel Karşılaştırma	2	4,7	1	4,2	3	4,5
Eş zamanlı/yakınsak karma desen	1	2,4	1	4,2	2	3
Durum Çalışması	1	2,4	1	4,2	2	3

İç içe karma desen	1	2,4	-	-	1	1,5
Gömülü Teori	1	2,4	-	-	1	1,5
Tek Denekli Çoklu Yoklama Deseni	-	-	1	4,2	1	1,5
Belirtilmemiş	4	9,5	1	4,2	5	7,5
Toplam	42	100	24	100	66	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere özetlemeyle ilgili araştırmalarda en çok kullanılan desen betimsel model/taramadır (f=19). Bu deseni, deneysel desen (f=12) ve ilişkisel tarama (f=8) takip etmektedir. Deneysel desen kullanılan araştırmaların önemli bir bölümünde (f=7) deneysel deseninin türü (gerçek, yarı, zayıf vb.) belirtilmemiştir. Bununla birlikte, incelenen araştırmaların bazılarında (f=5) desene ilişkin herhangi bir bilgi verilmemesi dikkat çekmektedir. Ayrıca birden fazla desenin birlikte kullanıldığı araştırmalara da rastlanmıştır.

Tablo 7. Araştırmaların katılımcı grubu

Katılımcı Grubu	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenci (Toplam)	45	90	24	85,7	69	88,5
İlkokul Öğrencileri	15	30	9	32,1	24	30,8
Ortaokul Öğrencileri	11	22	7	25	18	23
Lise Öğrencileri	1	2	1	3,6	2	2,6
Lisans Öğrencileri (Toplam)		34	7	25	24	30,8
Türkçe Öğretmenliği	17	16	3	10,7	11	14
Sınıf Öğretmenliği		4	2	7,1	4	5,1
Fen Bilgisi Öğretmenliği	8	2	1	3,6	2	2,6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2	2	1	3,6	2	2,6
Edebiyat Öğretmenliği	1	2	-	-	1	1,3
İngilizce Öğretmenliği	1	2	-	-	1	1,3
Almanca Öğretmenliği	1	2	-	-	1	1,3
Özel Eğitim	1	2	-	-	1	1,3
Branş Belirtilmemiş	1	2	-	-	1	1,3
Yabancı Öğrenciler (Toplam)	1	2	-	-	1	1,3
	1					
Öğretmen (Toplam)	5	10	4	14,3	9	11,5
Türkçe Öğretmeni	3	6	1	3,6	4	5,1
Sınıf Öğretmeni	1	2	2	7,1	3	3,8
Türk Dili ve Edebiyatı	1	2	1	3,6	2	2,6
Toplam	50	100	28	100	78	100

Tablo 7'ye göre özetleme ile ilgili araştırmalarda katılımcı grubunun büyük ölçüde öğrencilerden (%88,5) oluşturulduğu görülmektedir. En fazla araştırma sırasıyla ilkökul öğrencileri (%30,8), lisans öğrencileri (%30,8) ve ortaokul öğrencileri (%23) ile yürütülmüştür. Lise öğrencileri ve yabancı öğrencilerin katılımcı oldukları çalışmalar ise nicelik olarak sınırlıdır. Az sayıda bir dizi araştırma ise öğretmenlerle (%11,5) yürütülmüştür. Öğretmenlerle yürütülen araştırmaların büyük bir bölümünün Türkçe öğretmenleri ile yapılması dikkat çekicidir (f=4).

Tablo 8. Araştırmaların katılımcı sayısı

Katılımcı Sayısı	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1-50	12	31,6	8	36,4	20	33,3
51-100	8	21,1	4	18,2	12	20
101-200	9	23,7	4	18,2	13	21,7
201-300	5	13,2	2	9,1	7	11,7
301-400	1	2,6	1	4,5	2	3,3
401-500	2	5,2	1	4,5	3	5
500 ve üzeri	1	2,6	2	9,1	3	5
Toplam	38	100	22	100	60	100

Tablo 8'de belirtildiği üzere özetlemeyle ilgili araştırmalar en çok 1-50 arası katılımcıyla yürütülmüştür. 200'ün üzerinde katılımcı sayısı olan yalnızca 15 araştırma yapılmıştır. Özetleme araştırmalarının önemli bir bölümü, 200'ün altında katılımcı ile tasarlanmıştır.

Tablo 9. Araştırmaların katılımcıları seçme biçimi

Yaklaşım	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Rastlantısal/Seçkisiz/Tesadüfi	9	21,9	3	13,7	12	19
Tabakalı	5	12,2	4	18,2	9	14,3
Kolay Ulaşılabilir	4	9,8	2	9,1	6	9,5
Uygun Örneklem	2	4,9	-	-	2	3,2
Amaçlı Örneklem	1	2,4	-	-	1	1,6
Ölçüt Örneklem	-	-	1	4,5	1	1,6
Eş Olasılık	-	-	1	4,5	1	1,6
Belirtilmemiş	20	48,8	11	50	31	49,2
Toplam	41	100	22	100	63	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi özetlemeyle ilgili araştırmalarda en çok tercih edilen örneklem biçimleri rastlantısal (f=12), tabakalı (f=9) ve kolay ulaşılabilir örneklemedir (f=6). En az kullanılan örneklem biçimleri ise amaçlı (f=1), ölçüt (f=1) ve eş olasılık (f=1) örneklemedir. İncelenen araştırmaların 31'inde örneklem biçimi belirtilmemiş, bazı araştırmalarda ise birden çok örneklem biçimi kullanılmıştır.

Tablo 10. Araştırmaların veri toplama yöntem ve araçları

Araç/Yöntem	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ölçek/Puanlama Anahtarı	22	33,8	20	45,4	42	38,5
Görüşme	11	16,9	6	13,6	17	15,6
Form / Çizelge / Envanter	9	13,8	6	13,6	15	13,8
Başarı Testi	5	7,7	8	18,2	13	11,8
Anket/Sormaca	4	6,2	1	2,3	5	4,6

Araştırmacı Günlüğü	3	4,6	1	2,3	4	3,7
Doküman	4	6,2	-	-	4	3,7
Gözlem	3	4,6	-	-	3	2,8
Çalışma Kağıdı	-	-	1	2,3	1	0,9
Belirtilmemiş	4	6,2	1	2,3	5	4,6
Toplam	65	100	44	100	109	100

Tablo 10'a göre incelenen makale ve tezlerde veri toplama aracı olarak ölçek ve puanlama anahtarlarının ön planda olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda görüşme (f=17), form/çizelge/envanter (f=15) ve başarı testlerinin (f=12) de yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar arasında birden çok veri toplama yöntem ve aracından yararlanan araştırmalar bulunmakla birlikte az sayıda araştırmada veri toplama ile ilgili bilgi verilmediği göze çarpmaktadır (f=4).

Tablo 11. Araştırmaların veri çözümleme yöntemleri

Yaklaşım	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bağımsız Örneklem T-Testi	12	12,7	14	21,8	26	16,4
Betimsel İstatistikler	14	14,8	10	15,6	24	15,3
Anova	10	10,5	8	12,5	18	11,4
İçerik Analizi	8	8,5	5	7,7	13	8,3
Bağımlı Örneklem T-Testi	7	7,4	5	7,7	12	7,6
Mann-Whitney U	5	5,3	4	6,2	9	5,7
Pearson Momentler Çarpımı	3	3,2	4	6,2	7	4,5
Betimsel Analiz	5	5,3	1	1,6	6	3,8
Kruskal Wallis	2	2,1	2	3,1	4	2,6
Scheffe Testi	3	3,2	1	1,6	4	2,6
Wilcoxon İşaretli Sıralar	2	2,1	1	1,6	3	1,9
Grafiksel Analiz	1	1,1	1	1,6	2	1,3
Bonferonni Testi	2	2,1	-	-	2	1,3
LSD Çoklu Karşılaştırma	1	1,1	1	1,6	2	1,3
Spearman Korelasyon Katsayısı	1	1,1	1	1,6	2	1,3
Açık kodlama	1	1,1	-	-	1	0,6
Ancova	1	1,1	-	-	1	0,6
Manova	1	1,1	-	-	1	0,6
Mancova	1	1,1	-	-	1	0,6
Friedman Testi	-	-	1	1,6	1	0,6
Tukey Testi	1	1,1	-	-	1	0,6
Duncan Testi	-	-	1	1,6	1	0,6
Dunnet Testi	1	1,1	-	-	1	0,6
Mc Nemar Testi	1	1,1	-	-	1	0,6
Basit Regresyon Analizi	-	-	1	1,6	1	0,6

Çoklu Regresyon Analizi	-	-	1	1,6	1	0,6
Açımlayıcı Faktör Analizi	1	1,1	-	-	1	0,6
Doğrulayıcı Faktör Analizi	1	1,1	-	-	1	0,6
Kaiser Meyer Olkin	1	1,1	-	-	1	0,6
Barlett	1	1,1	-	-	1	0,6
Cohen'd	-	-	1	1,6	1	0,6
Eta kare	-	-	1	1,6	1	0,6
Belirtilmemiş	7	7,4	-	-	7	4,5
Toplam	94		64		158	100

Tablo 11'de görüldüğü üzere özetlemeyle ilgili araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak en çok ilişkisiz örneklem için T Testi (%16,4), ortalama, yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistikler (%15,3) ve Anova (%11,4) kullanılmıştır. Bununla birlikte inceleme kapsamına alınan 7 makalede herhangi bir veri analiz yöntemine değinilmediği görülmektedir. Veri analiz yöntemleri içerisinde etki büyüklüğünü belirlemek için kullanılan Cohen'd ve Eta kare analizlerinin de yalnızca birer kez kullanılmış olması dikkat çekmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmaların amaç ve konuları

Özetleme ile ilgili yapılan araştırmaların amaç ve konularına göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 12. Araştırmaların amaç ve konularına göre dağılımı

Amaç	Konu	f	Toplam	%
Durum Belirlemek	Özetleme başarısı/niteliği	10	23	39,7
	Özetleme stratejileri kullanımı	8		
	Özetlemenin duyuşsal yönü	1		
	Ders kitaplarının / öğretim programının niteliği	3		
	Öğretmen davranışları	1		
Etki Belirlemek	Özetleme stratejilerinin öğretimi	9	21	36,2
	Öğretim tekniklerinin etkisi	6		
	Grafik örgütleyicilerin etkisi (zihin haritası,öykü haritası vb.)	6		
Karşılaştırmak	Yaş, cinsiyet vb. demografik değişkenlere göre grupları karşılaştırma	5	9	15,5
	Başarılı ve başarısız okurların özetleme becerileri	1		
	İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri	1		
	Okunan ve dinlenen metinleri özetleme becerileri	1		
	Sınıf düzeyine göre özetleme gelişimi	1		
İlişki Bulmak	Başarı-tutum-özyeterlik arasındaki ilişki	1	3	5,2
	Strateji kullanımı-özetleme başarımı arasındaki ilişki	1		
	Bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme arasındaki ilişki	1		
Değerlendirmek	Özetleme stratejilerin okuma anlamadaki rolü	1	1	1,7
Ölçme Aracı Geliştirmek	Tutum ölçeği geliştirme	1	1	1,7

Toplam	58	58	100
--------	----	----	-----

Tablo 12'de görüldüğü üzere özetlemeyle ilgili araştırmalar en çok durum belirlemek (f=23) ve etki belirlemek (f=21) amacıyla yapılmıştır. Bunları sırasıyla karşılaştırmak (f=9), ilişki bulmak (f=3), değerlendirmek (f=1) ve ölçme aracı geliştirmek (f=1) için yapılan araştırmalar takip etmektedir. Durum belirleme araştırmalarında özetleme başarısını değerlendiren ve strateji kullanımını ele alan araştırmalar ön plana çıkarken, etki belirleme amacıyla yapılan araştırmalarda özetleme stratejileri öğretiminin etkileri sıklıkla konu edilmiştir. Karşılaştırma araştırmalarında ise demografik bilgilere göre grup karşılaştırmalarına dayalı araştırmalar öne çıkmıştır. İncelenen çalışmalar arasında birden çok amacı ve konuyu içeren araştırmalar bulunmakla birlikte yukarıdaki tabloya tezden üretilen makaleler dahil edilmemiş, yalnızca çalışmanın asıl kaynağı olan tezler incelenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular: Araştırmaların başlıca sonuçları

Bu bölümde, "Özetleme ile ilgili araştırmalarda ulaşılan başlıca sonuçlar nelerdir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan betimsel içerik analizinde araştırmaların başlıca bulguları "özet yazma başarısı, özetleme stratejileri, özetlemenin duyuşsal yönü ve Türkçe dersi öğelerinde özetleme" olmak üzere dört ana tema etrafında gruplandırılmıştır. Temaların her birine ilişkin analiz sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

Tablo 13. Araştırmaların özet yazma başarısı ile ilgili sonuçları

Kategori	Kod	f	Toplam
Yöntem- Teknik	Hikaye haritaları, hikaye edici metinlerin özetini yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	2	10
	Zihin haritası tekniği özet yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	2	
	Matris tekniği özet yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Window tekniği özet yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Pqrst tekniği özet yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Cornell tekniği özet yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Çoklu Zekâ Kuramına dayalı İş Birlikli Öğrenme Yöntemi, özet yazma becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Grafik örgütleyici kullanımı, bilgilendirici metinleri özetleme becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
Durum Tespiti	Öğretmen adaylarının özetleme başarısı yeterli değildir.	3	10
	Öğretmenlerin özetleme başarımları yeterli düzeyde değildir.	1	
	İlkokul öğrencilerinin özet metinleri bağdaşıklık bakımından yetersizdir.	1	
	Özet metinlerde büyük ölçekli yapı kurallarını uygulama düzeyi yaşa bağlı olarak gelişmektedir.	1	
	İlkokul öğrencilerinin özetleme başarımları düşük düzeydedir.	1	
	Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarımları orta düzeydedir.	1	
	Öğretmen adayları tartışmacı metinleri, bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre daha başarılı bir biçimde özetlemektedir.	1	
	Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir.	1	
Karşılaştırm a	Özetleme başarımı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	5	31
	Özetleme başarımı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	3	
	Özetleme başarımı annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	2	
		2	

	Öğretmenler ve öğrenciler hikaye edici metin özetlemede, bilgilendirici metin özetlemeye göre daha başarılıdır.	2
	Öğretmen adayları, bilgilendirici metinleri özetlemede, öyküleyici metinlere göre daha başarılıdır.	1
	Öğretmenler, metin özetlemede öğrencilere göre daha başarılıdır.	1
	İşitme yetersizliği olan öğrenciler ve işiten öğrenciler arasında özetleme başarımı bakımından anlamlı bir fark vardır.	1
	Zayıf okuyucular özetlemede akranlarından daha fazla güçlüğü sahiptir.	1
	Özetleme başarımı, öğrenme alanına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı, okul başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı, okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1
	Özetleme başarımı, gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1
	Özetleme başarımı, üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı, sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı, öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1
	Özetleme başarımı yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı kur düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1
	Özetleme başarımı süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı öğretmenlik mesleğini tercih etme sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı lisans eğitiminden doyum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
	Özetleme başarımı öğretmen cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	1
Değişkenler	Özetleme becerisi geliştikçe, öğrenme ve hatırlama düzeyleri yükselmektedir.	1
Arası	Bilgilendirici metinleri anlama becerileri ile özetleme becerileri arasında	2
İlişki	olumlu yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki vardır.	1

Tablo 13'te özetleme başarımı ile ilgili araştırmaların sonuçları görülmektedir. Yapılan analize göre özetleme başarımı ile ilgili araştırmalar, yöntem-teknik, durum tespiti, karşılaştırma ve değişkenler arası ilişki olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Yöntem/teknik kategorisiyle ilgili 10 koda ulaşılmıştır. Bu kategori altında zihin haritaları ve hikaye haritalarının özetleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçları ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte Matris, Window, Pqrst, Cornell teknikleri ile İşbirlikli Öğrenme yönteminin de özetleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. 10 koda ulaşılan durum tespiti kategorisinin içerisinde ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencileri ile öğretmenlerin özetleme becerileri ile ilgili birtakım tespitler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında farklı hedef kitlelerin özetleme ile ilgili yetersiz düzeyde olduklarına ilişkin tespitler dikkat çekicidir. Özetleme başarımı teması altında sınıflandırılan bir diğer kategori de karşılaştırmadır. Karşılaştırma kategorisi içerisinde 31 kod oluşturulmuştur. Bu kategori içerisinde özellikle özetleme başarımını demografik değişkenlere göre mukayese eden araştırma sonuçları ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda özetlemeyle ilgili araştırmalarda en fazla cinsiyet değişkeni ele alınmıştır (f=8). Son olarak değişkenler arası ilişki kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında ise yalnızca 2 kod yer almaktadır.

Buradan hareketle özetleme başarımı ile ilgili olarak değişkenler arası ilişkileri belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma sonucu olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Araştırmaların özetleme stratejileri ile ilgili sonuçları

Kategori	Kod	f	Toplam
Eğitim/ Uygulama	Özet yazma stratejisi eğitimi, özet yazma becerilerini geliştirmektedir.	2	
	Metin yapısı temelli stratejiler, özet yazma becerilerini geliştirmektedir.	1	
	Kitap özeti yazma stratejisi, özetleme becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Soru sorarak okuma stratejisi, özetleme becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	8
	Doğrudan öğretim stratejileri, özetleme becerilerini geliştirmede etkilidir.	1	
	Özet çıkarma stratejisi, yazma becerilerini geliştirmektedir.	1	
Durum Tespiti	Öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli değildir.	4	
	Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksektir.	1	6
	İlkokul öğrencilerinin özetleme stratejilerini kullanma düzeyleri yeterli değildir.	1	
Karşılaştırma	Özetleme stratejilerini kullanma durumu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	2	
	Özetleme stratejilerini kullanma durumu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
	5. ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme edimlerinde “metnin önemli birimlerini seçme sürecini” ve “seçilen birimlerin özet metne dönüştürülmesinde kullanılan stratejileri” bakımından belirgin bir ayrım yoktur.	1	
	Özetleme stratejilerini kullanma sıklığı sınıf değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.	1	7
	Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerle bilgilendirici metin özetlerinde kullandıkları stratejiler benzerdir.	1	
	Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin türünde özetleme stratejileri kullanım düzeyleri ortalamaları, olaya dayalı metin türüne göre daha yüksektir.	1	
Değerlendirme	Özetleme stratejileri kullanımı anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmektedir.	1	1
Değişkenler Arası İlişki	Özetleme stratejileri kullanım sıklığı ile özetleme başarımı arasında anlamlı bir ilişki vardır.	1	1

Tablo 14'te özetleme stratejisi teması kapsamında incelenen araştırmaların kategori ve kodları görülmektedir. Yapılan analize göre özetleme stratejileri ile ilgili araştırmalar; *eğitim/uygulama*, *durum tespiti*, *karşılaştırma* ve *değişkenler arası ilişki* olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Eğitim/uygulama kategorisiyle ilgili 8 koda ulaşılmıştır. Bu kategori kapsamında incelenen araştırma sonuçlarında özetleme stratejileri bazı araştırmalarda bağımlı, bazı araştırmalarda ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında, incelenen araştırmalarda özetleme stratejileri eğitiminin özet yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ön plana çıkmıştır. Durum tespiti kategorisinde 6 kod oluşturulmuştur. Bunların içerisinde özellikle öğretmen adaylarının özetleme stratejileri kullanımının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koyan araştırmalar ön plana çıkmıştır (f=4). Bununla birlikte ilkökul öğrencilerinin özetleme stratejileri kullanma düzeylerinin yeterli olmadığını tespit eden bir sonuca ulaşılmıştır. Özetleme stratejileri teması altında sınıflandırılan bir diğer kategori ise

karşılaştırmadır. 7 kodu kapsayan bu kategoride metin türüne ve sınıf düzeyine göre yapılan kıyaslamalar ön plana çıkmıştır. Son olarak değişkenler arası ilişki kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında ise yalnızca 1 kod yer almaktadır. Buradan hareketle özetleme stratejileriyle ilgili olarak değişkenler arası ilişkileri belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma sonucu olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Araştırmaların özetlemenin duyuşsal yönü ile ilgili sonuçları

Kategori	Kod	f	Toplam
Durum Tespiti	Ortaokul öğrencilerinin özetlemeye yönelik öz yeterlik algıları yeterli düzeydedir.	1	2
	Ortaokul öğrencilerinin özetlemeye yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumları vardır.	1	
Karşılaştırma	Özetleme tutumu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	7
	Özetleme tutumu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
	Özetlemeye yönelik öz yeterlik algısı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
	Özetleme tutumu, kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
	Özetleme tutumu, Türkçe dersi başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
	Özetleme tutumu, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
Değişkenler Arası İlişki	Özetleme tutumu, 5 ve 6. sınıf öğrencileri, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre özetlemeye karşı daha olumlu tutuma sahiptir.	1	1
	Özetleme tutumu, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.	1	
Ölçek	Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.	1	1

Tablo 15'te özetlemenin duyuşsal yönü teması kapsamında incelenen araştırmaların kategori ve kodları görülmektedir. Yapılan analize göre özetleme stratejileri ile ilgili araştırmalar; *durum tespiti*, *karşılaştırma*, *değişkenler arası ilişki* ve *ölçek* olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Durum tespiti kategorisiyle ilgili 2 koda ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda diğer temaların altındaki durum belirleyici çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin özetleme tutumları ve özetlemeye yönelik öz yeterliklerine ilişkin olumlu sonuçlara ulaşılması dikkat çekmektedir. Karşılaştırma kategorisi içerisinde 7 kod oluşturulmuştur. Kodlara bakıldığında özetleme başarımı temasında olduğu gibi demografik değişkenlere ilişkin sonuçlar ön plandadır. Diğer temalara benzer şekilde cinsiyete yapılan vurgu da dikkat çekicidir. Özetlemenin duyuşsal yönü teması altında sınıflandırılan diğer kategoriler ise değişkenler arası ilişki (f=1) ve ölçektir (f=1). Her iki kategoriyle ilgili tespit edilen araştırma sonuçları nicelik olarak sınırlı kalmıştır.

Tablo 16. Araştırmaların Türkçe dersinin öğeleri ile ilgili sonuçları

Kategori	Kod	f	Toplam
Ders Kitapları	Ders kitapları, özetleme çalışmaları bakımından yeterli değildir.	3	3
Öğretim Programları	Türkçe dersi öğretim programı, özetleme kazanımları bakımından yeterli değildir.	1	1

Tablo 16'da Türkçe dersinin öğeleri teması kapsamında incelenen araştırmaların kategori ve kodları görülmektedir. Bu tema kapsamında ders kitapları (f=3) ve öğretim programları (f=1) olmak üzere iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmalarda hem Türkçe ders kitaplarının hem de öğretim programının özetleme becerisini kazandırma açısından istenen nitelikte olmadığı vurgulanmıştır.

Sonuç ve öneriler

Özetlemeyle ilgili yapılan araştırmaların özelliklerini ve yönelimleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırmaların genel özellikleri, yöntembilimsel görünüşleri, amaçları/konuları ve başlıca sonuçları olmak üzere dört temel başlık etrafında inceleme yapılmıştır. Aşağıda bu başlıklara ilişkin sonuç ve öneriler sunulmuştur:

1.Araştırmaların genel özellikleri

Araştırmaların genel özellikleri; makalelerin yayım yılına, yayımlandığı dizin ve dergiye, üretilme biçimine, tezlerin yayım yılına, türüne, yayımlandığı üniversite ve bilim dallarına göre incelenmiştir. Buna göre özetlemeyle ilgili araştırmaların 1992-2021 yılları arasında çeşitlendiği ve bu zaman diliminde 22'si tez, 40'ı makale olmak üzere 62 araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Makalelerin 14'ünün tezdin üretildiği göz önüne alındığında yapılan müstakil araştırma sayısı 48'dir. Buradan hareketle özetlemeyle ilgili yapılan araştırmaların nicelik olarak yeterli olmadığı iddia edilebilir. Yıl bazında bir değerlendirme yapıldığında, 1992-2011 yılları arasında yalnızca 12 araştırma (Aslan, 2006; Çıkrıkçı, 2004; Çıkrıkçı, 2008; Görgeç, 1997; Kahveci, 2004; Keçik, 1992; Keçik, 1993; Okur, 2011; Okuyan ve Gedikoğlu, 2011; Susar Kırmızı, 2010; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011; Tok ve Beyazıt, 2007) olduğundan, araştırmaların son on yıllık dilimde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle de 2019 yılı hem tez hem de makale sayısı bakımından en çok özetleme araştırması yapılan yıl olmuştur.

İnceleme kapsamına alınan tezlere bakıldığında, özetlemeyle ilgili yapılan araştırmaların 17'sinin yüksek lisans, 5'inin ise doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Doktora düzeyindeki araştırmaların artırılmasının alanyazına daha fazla katkı sağlayacağı iddia edilebilir. Ayrıca özetlemeyle ilgili en çok tezdin Gazi Üniversitesinde yapıldığı bulgulanmıştır. Alanyazındaki çeşitli eğilim araştırmalarında da aynı sonuca ulaşıldığı görülmektedir (Alver ve Taştemir, 2017; Doğan ve Özçakmak, 2014a; Elbir ve Bağcı, 2013). Bununla birlikte özetlemeyle ilgili 13 farklı üniversitede ve Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Özel Eğitim ve Eğitim Programları olmak üzere dört farklı bilim dalında tez çalışması üretilmiştir. Bu bilim dalları arasında Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi bilim dalları ön plana çıkmıştır. Araştırma alanı ana dili eğitimi olan bu iki bilim dalının ön plana çıkması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte özetleme becerisi ile ilgili diğer bilim dallarını da kapsayan daha fazla disiplinlerarası çalışmanın yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaların yayımlandığı dergiler incelendiğinde, özetlemeyle ilgili makalelerin 35 farklı dergide yayımlandığı tespit edilmiştir. Bunlar arasında başta Milli Eğitim Dergisi olmak üzere Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Dilbilim Araştırmaları Dergisi, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi nicelik olarak öne çıkan dergilerdir. En çok yayım yapılan dergilerin arasında dil eğitimiyle doğrudan ilgili olanlarında görece az makale yayımlanması dikkat çekici bir husustur. Dergilerin tarandığı dizinler bakımından ise makalelerin 2'sinin (Benzer vd., 2016; Dilidüzgün ve Genç, 2015) SSCI, SCI, AHCI kapsamındaki dergilerde, 1'inin alan indekslerinde (Konuk vd., 2016), 37'sinin diğer dizinlerde taranan hakemli dergilerde yayımlandığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle, bilimsel nitelik olarak daha üst ulamda olduğu düşünülen dizinlerde taranan dergilerde yapılan araştırma sayısının çok sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu nedenle özetlemeyle ilgili yapılacak yeni araştırmaların daha üst ulamda yer alan dizinlerde taranan akademik dergileri hedeflemelerinin, alanyazına daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.Araştırmaların yöntembilimsel görünümü

Özetlemeyle ilgili araştırmaların yöntembilimsel görünümü makale ve tezlerin yaklaşımı, katılımcı grupları, katılımcı seçme biçimleri, veri toplama yöntemleri/araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından incelenmiştir. Buna göre incelenen araştırmalarda en çok nicel yaklaşımın en az ise karma yaklaşımın tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmaların yarısından çoğunda ise herhangi bir yaklaşım belirtilmediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arı vd. (2020), yaptıkları eğilim çalışmasında öğretmen adaylarıyla ilgili makalelerin yarısına yakınında araştırma yaklaşımının belirtilmediğini bulgulamışlardır. İncelenen araştırmaların içerisinde en çok tercih edilen desen ise betimsel taramadır. Bu deseni, deneysel desen ve ilişkisel tarama takip etmektedir. Karadağ'ın (2010) eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerini incelediği araştırmasında en çok kullanılan desenlerin tarama ve deneysel desen olduğu şeklindeki tespiti ile alanyazındaki bir dizi araştırma, bu sonuçla koşutluk göstermektedir (Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Varışoğlu vd., 2013; Kemiksiz, 2017; Tok ve Potur, 2015). Ayrıca deneysel desen kullanılan araştırmaların önemli bir bölümünde deneysel desenin hangi türde (zayıf, yarı, gerçek) olduğuna değinilmemesinin ve araştırmaların içerisinde desene ilişkin herhangi bir bilgi vermeyen araştırmalara da rastlanmamasının önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir.

Özetlemeyle ilgili araştırmaların katılımcı grubu büyük ölçüde öğrencilerden oluşturulmuştur. Öğrenciler arasında en fazla araştırma sırasıyla ilkökul, lisans ve ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Lise düzeyindeki öğrenciler (Çetinkaya vd., 2020; Görgeç, 1997) ve yabancı öğrencilerin (Güngör, 2013) katılımcı oldukları çalışmalar ise nicelik olarak sınırlı kalmıştır. Lisans öğrencileriyle yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün ise Türkçe öğretmeni adayları olduğu tespit edilmiştir (Benzer vd., 2016; Doğan ve Özçakmak, 2014b; Eyüp vd., 2012; Karatay ve Okur, 2012; Karatay vd., 2020; Konuk vd., 2016; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Taşdemir ve Dilber, 2021). Diğer lisans bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı çok az araştırma yapılmıştır (Çalışır Zenci, 2020; Erdem, 2012; Karatay ve Okur, 2012; Taşdemir ve Dilber, 2021). Buradan hareketle, sınırlı çalışma yapılan bu grupları hedefleyen daha fazla araştırma yapılması gerektiği iddia edilebilir. Öte yandan, özetleme ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerden ziyade öğrencilere odaklanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerle yürütülen araştırmaların ise büyük bir bölümünün Türkçe öğretmenleri ile yapılması dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin katılımcı olduğu sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Öğretmenlerin özetleme becerisi, öğretmenlerin özetleme bilişi ve uygulamaları ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çeşitli araştırmalar tasarlanabilir.

Özetlemeyle ilgili araştırmalarda en çok 1-50 arasında katılımcı grubuyla çalışılmıştır. 200'ün üzerinde katılımcı sayısı olan yalnızca 15 araştırma mevcuttur. Dolayısıyla özetleme araştırmalarının büyük ölçüde 200'ün altında katılımcı ile tasarlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, araştırmaların önemli bir bölümünü nicel yaklaşımla tasarlandığından olumsuz bir durumdur. Bundan ötürü, özetlemeyle ilgili yapılacak yeni *nicel* araştırmaların daha fazla katılımcıyla yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmalarda en çok kullanılan katılımcı belirleme biçiminin rastlantısal örnekleme olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda daha çok nicel yaklaşım esas alındığından bu sonuç olağandır. Ayrıca rastlantısal örneklemin kullanımı olumlu görülmelidir. Çünkü rastlantısal örnekleme kullanımı, örneklemin evreni temsil gücünün yüksek olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2013). Öte yandan, bazı araştırmalarda birden çok örnekleme biçimi kullanılırken, araştırmaların yarısına yakınında örnekleme biçiminin belirtilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Benzer şekilde, Arı vd. (2020) yaptıkları eğilim araştırmasında öğretmen adaylarıyla ilgili makalelerin çoğunda örnekleme biçiminin belirtilmediğini bulgulamıştır.

İncelenen araştırmalarda verileri toplamak için en fazla başvurulan araç/yöntem ölçek ve puanlama anahtarlarıdır. Bununla birlikte görüşme, form/çizelge/envanter ve başarı testleri de araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar arasında birden çok veri toplama yöntemi ve aracından yararlanılan araştırmalar bulunmakla birlikte az sayıda araştırmada veri toplama yöntemlerine değinilmediği göze çarpmaktadır. Araştırmalarda ölçek ve puanlama anahtarlarına sıklıkla başvurulmasının en temel nedeni, katılımcıların özetleme başarılarını ve özetleme stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyebilmektir. Elbette durum belirlemek yahut etki belirlemek için katılımcılardan elde edilen özet metinleri değerlendirmek gerekir. Bunun da yolu ölçek ve puanlama anahtarlarından geçmektedir. Ancak bunun yanında araştırmacılara, ürün odaklı değerlendirme araçlarının yanı sıra portfolyo vb. sürece dayalı gözlemler ve ölçümler sunabilebilecek alternatif veri toplama yolları ile klavye tuş kaydı günlüğü, göz izleme vb. gibi teknoloji tabanlı yöntemleri de kullanmaları önerilmektedir.

Özetlemeyle ilgili araştırmalarda en çok kullanılan veri çözümleme yöntemi ilişkisiz örneklem için T testidir. Makale ve tezlerde tarama modeline sıklıkla başvurulması, gruplar arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemeye yarayan bu istatistiksel yöntemin kullanılmasının en önemli nedenidir. T testinin ardından en çok kullanılan analiz yöntemi betimsel istatistiklerdir. Akaydın ve Çeçen'in (2015) eğilim araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Öte yandan, özetlemeyle ilgili araştırmalarda veri çözümleme yöntemleri ile ilgili bilgi vermeyen birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Dönmez ve Gündoğdu'nun (2016) Türkçe öğretim programlarıyla ilgili araştırmaların üçte birinde veri analiz yöntemlerinin açık bir biçimde belirtilmediği yönündeki bulgusu, bu sonuçla örtüşmektedir. Ayrıca nicel araştırmanın işe koşulduğu özetleme çalışmalarında etki büyüklüğünü belirlemek için kullanılan Cohen'd ve Eta kare analizlerinin de yalnızca birer kez kullanılmış olması dikkat çekmektedir. Bu sonuç, araştırmaların neredeyse tamamında etki büyüklüğünün belirlenmediğini göstermektedir. Kotrlık ve Williams'ın (2003) eğitim araştırmalarında etki büyüklüğünün göz ardı edilen bir konu olduğuna ilişkin tespiti, bu sonuçla örtüşmektedir.

3.Araştırmaların amaç ve konuları

Özetlemeyle ilgili araştırmalar, amaç ve konularına göre de incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan inceleme sonucunda, araştırmalarda en çok durum belirleme amacının güdüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalarda etki belirleme amacının da ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bunları sırasıyla karşılaştırma, ilişki bulma, değerlendirme ve ölçme aracı geliştirme amaçlarına yönelik araştırmalar takip etmektedir. Durum belirleme araştırmalarında özetleme başarısı/niteliği, özetleme stratejilerini kullanma durumu, özetlemenin duyuşsal yönlerine ilişkin durumu ortaya koyma, ders kitaplarının niteliği gibi konularda araştırmalar çeşitlenmektedir. Bu konuların içerisinde çeşitli öğrenci gruplarının özetleme başarımlarını ve özetleme stratejilerini kullanma durumlarını ortaya koyan araştırmalar ön plana çıkmıştır. Etki belirleme amacıyla yapılan araştırmalar, en çok özetleme stratejilerine yönelik olarak yapılan eğitim ve uygulamalar hakkındadır. Bunu öğretim tekniklerinin ve grafik örgütleyicilerin etkisini konu alan çalışmalar izlemektedir. Karşılaştırma amacıyla yapılan araştırmalar ise büyük ölçüde demografik değişkenlerle ilgilidir. Bu tür araştırmalarda yaş, cinsiyet vb. değişkenler açısından inceleme yapılmıştır. İlişkisel inceleme yapmak amacıyla yapılan çalışmalarda başarı, tutum ve özyeterlik; strateji kullanımı, özetleme başarımı; anlama ve özetleme arasındaki ilişkiler konu edilmiştir. Değerlendirme amacıyla yapılan bir makalede özetleme stratejilerinin okuma anlamadaki rolü irdelenmiş, ölçek geliştirme amacıyla yapılan çalışmanın konusu ise tutum ölçeği geliştirmedir.

4. Araştırmaların başlıca sonuçları

Son olarak özetlemeyle ilgili araştırmalar başlıca sonuçları bakımından ele alınmıştır. Yapılan betimsel içerik analizinde araştırmaların başlıca sonuçları "özet yazma başarısı, özetleme stratejileri, özetlemenin duyuşsal yönü ve Türkçe dersi öğelerinde özetleme" olmak üzere dört ana tema etrafında gruplandırılmıştır.

İlk olarak *özet yazma başarımı* temasına bakıldığında, araştırmalar "yöntem-teknik", "durum tespiti", "karşılaştırma" ve "değişkenler arası ilişki" olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Yöntem/teknik kategorisiyle ilgili 10 koda ulaşılmıştır. Bu kategori altında zihin haritaları (Aslan, 2006; Kahveci, 2004) ve hikâye haritalarının (Arslan, 2017; Şahin, 2012) özetleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçları ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte Matris (Duran ve Özdil, 2018), Window (Duran ve Özdil, 2019a), Pqrst (Duran ve Özdil, 2019b), Cornell teknikleri (Karatay vd., 2020) ile İşbirlikli Öğrenme (Susar Kırmızı, 2010) yönteminin de özetleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. 14 koda ulaşılan durum tespiti kategorisinin içerisinde ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencileri ile öğretmenlerin özetleme becerileri ile ilgili birtakım tespitler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, çeşitli öğretim kademelerinden öğrencilerin özetleme başarımının yetkin düzeyde olmadığına ilişkin tespitler dikkat çekicidir (Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Doğan ve Özçakmak, 2014b; Karatay ve Okur, 2012; Keçik, 1992; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Kuşdemir vd., 2018; Ulaş ve Yılmaz, 2021; Yenen Avcı, 2019). Bu durum, öğretim kurumlarımızda özetleme eğitiminin daha fazla önemsenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Özetleme başarımı teması altında sınıflandırılan bir diğer kategori de karşılaştırmadır. Karşılaştırma kategorisi içerisinde 27 kod oluşturulmuştur. Bu kategori içerisinde özellikle özetleme başarımını demografik değişkenlere göre mukayese eden araştırma sonuçları ön plana çıkmıştır (Çetin ve Bulut, 2020; Çetinkaya vd., 2020; Karatay ve Okur, 2012). Bu doğrultuda da özetlemeyle ilgili araştırmalarda en fazla cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Bazı çalışmalarda özetlemenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği (Çetin ve Bulut, 2020; Çetinkaya vd., 2020; Doğan ve Özçakmak, 2014b; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Kuşdemir vd., 2018), bazılarında ise göstermediği (Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Güngör, 2013; Karatay ve Okur, 2012) sonucuna ulaşılması da tespit edilen dikkat çekici hususlardan biridir. Son olarak değişkenler arası ilişki kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında ise yalnızca 2 kod yer almaktadır. Buradan hareketle özetleme başarımı ile ilgili olarak değişkenler arası ilişkileri belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma sonucu olduğu söylenebilir. Özetlemenin doğasının ve ilişkili olduğu etmenlerin ortaya konulması için ilişkisel çalışmalara daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Oluşturulan ikinci tema olan *özetleme stratejileri* ile ilgili araştırmalar; "eğitim/uygulama", "durum tespiti", "karşılaştırma" ve "değişkenler arası ilişki" olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Eğitim/uygulama kategorisiyle ilgili 9 koda ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, incelenen araştırmalarda özellikle özetleme stratejileri eğitiminin özet yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ön plana çıkmıştır (Benzer vd., 2016; Konuk vd., 2016). Bununla birlikte özetleme stratejisi eğitiminin okuma (Tok ve Beyazıt, 2007) ve yazma becerilerini (Mandal, 2020) geliştirdiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Durum tespiti kategorisinde 5 kod oluşturulmuştur. Bunların içerisinde özellikle öğretmen adaylarının özetleme stratejileri kullanımlarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koyan araştırmalar ön plana çıkmıştır (Taşdemir, 2019; Doğan ve Özçakmak, 2014b; Erdem, 2012; Karatay ve Okur, 2012). Özetleme stratejileri teması altında sınıflandırılan bir diğer kategori ise karşılaştırmadır. 5 kodu kapsayan bu kategoride metin türüne ve sınıf düzeyine göre yapılan kıyaslamalar ön plana çıkmıştır. Son olarak değişkenler arası ilişki kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında ise yalnızca 1 kod yer almaktadır.

İlgili araştırmada, özetleme stratejileri kullanım sıklığı ile özetleme başarımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Çetinkaya vd., 2020).

Özetlemenin duyuşsal yönü teması altında incelenen araştırmalar; "durum tespiti", "karşılaştırma", "değişkenler arası ilişki" ve "ölçek" olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Durum tespiti kategorisiyle ilgili 2 koda ulaşılmıştır. Bu kodlar çerçevesinde diğer temaların altındaki durum belirleyici çalışmalarındaki olumsuz tablodan farklı olarak ortaokul öğrencilerin özetleme tutumları ve özetlemeye yönelik öz yeterliklerine ilişkin olumlu sonuçlara ulaşılması dikkat çekmektedir (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Karşılaştırma kategorisi içerisinde 7 kod oluşturulmuştur. Kodlara bakıldığında tıpkı özetleme başarımları temasında olduğu gibi demografik değişkenlere ilişkin sonuçlar ön plandadır. Yine cinsiyet değişkenine yapılan vurgu dikkat çekicidir. Özetlemenin duyuşsal yönü teması altında sınıflandırılan diğer kategoriler ise değişkenler arası ilişki ve ölçektir. Bahçıvan ve Çetinkaya (2021), özetleme başarımları ile özetleme öz yeterlik algısı ve tutumu arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayrıca Kuşdemir ve Uzun (2019), geliştirdikleri Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Son olarak Türkçe dersinin öğeleri teması kapsamında "ders kitapları ve öğretim programları" olmak üzere yalnızca iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmalarda hem Türkçe ders kitaplarının (Dilidüzgün, 2013; Karadağ, 2019; Kaya, 2021) hem de öğretim programının (Kaya, 2021) özetleme becerisini kazandırma açısından istenen nitelikte olmadığı vurgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, özetleme üzerine daha fazla araştırma yapılmasının, yapılacak araştırmalarda yaklaşım, desen, katılımcı grubu, veri toplama ve çözümlenme gibi yöntemsel konularda daha titiz davranılmasının ve özellikle de az miktarda araştırmaya rastlanan lise öğrencileri ve Türkçe öğrenen öğrencilerin katılımcı olduğu gruplarla çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmek için hâlihazırda kullanılan öğretim yöntemlerinin, ders kitaplarının ve öğretim programının da gözden geçirilmesi gerekli görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin biliş ve uygulamalarının öğrencilerin özetleme yetkinliklerini doğrudan etkileyeceği göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

- Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar yıldız (*) sembolü ile gösterilmiştir.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- *Aktaş, E. & Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346-360.
- Alver, M. & Taştemir, L. (2016). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462.
- Arı, G., Yaşar, M. S. & İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning of expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
- *Arslan, Ş. (2017). *Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

- *Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Bahap Kudret, Z. & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- *Bahap Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- *Bahçıvan, H. K. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- *Bahçıvan, H. K., & Çetinkaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162. <http://doi.org/10.33400/kuje.907447>.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1984). Improving the comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence. *Reading Research Quarterly*, 19, 263–277.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. A., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, 251–276.
- *Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z. & Konuk, S. (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 163-183.
- *Benzer, A., Karadağ, K. & Evcı, B. (2021). Ortaokul öğrencilerine strateji öğretiminin özet yazma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 259-278.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- *Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Britton, B. K., & Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inferences calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329–345.
- Britton, B. K., Van Dusen, L., Gulgoz, S., & Glynn, S. M. (1989). Instructional texts rewritten by five expert teams: Revisions and retention improvements. *Journal of Educational Psychology*, 81, 226–239.
- Bromley, K. & McKeveny, L. (1986). Precis writing: Suggestions for instruction on summarizing. *Journal of Reading*, 29(5), 392-395.
- *Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Bulut, P. & Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin özetleme stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 36-48.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- *Çalışır Zenci, S. (2020). Öğretmen adaylarının metin özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 341-359.
- *Çetin, Ö. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin okuduğu ve dinlediği farklı türdeki metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- *Çetin, Ö. & Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85.
- *Çetinkaya, G., Şentürk, R., & Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17.
- *Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- *Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- DalGLISH, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: the read approach *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424-1431
- Demirtaş Tolaman, T. & Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 447-460. DOI:10.29000/rumelide.1012461.
- Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995). *Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of the research*. National Center to Improve the Tools of Educators, College of Education, University of Oregon.
- Dilidüzgün, Ş. ve Genç, H. (2015). Improving the summarizing skills through text structure-based strategies, *The Anthropologist*, 20(1-2), 69-76. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891725>
- *Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014a). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- *Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014b). Türkçe öğretmen adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Dollins, C. (2012). Comprehending expository texts: Scaffolding students through writing summaries. *The California Reader*, 45, 22-28.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Dromsky, A. M. (2011). *Comparison of two strategies for teaching third graders to summarize information text* [Doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Duffy, T. M., Higgins, L., Mehlenbacher, B., Cochran, C., Wallace, D., Hill, C., (1989)
- Duffy, T. M., Higgins, L., Mehlenbacher, B., Cochran, C., Burnett, R., Wallace, D., Hill, C., Haugen, D., McCaffery, M., Sloane, S., & Smith, S. (1989) Models for the design of instructional text. *Reading Research Quarterly*, 24, 434-457
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- *Duran, E. & Özdil, Ş. (2019a). Window tekniğinin metin özetleme becerisinin gelişimine katkısı. *Turkish Studies Educational Science*, 14(2), 55-71.
- *Duran, E. & Özdil, Ş. (2019b). Metin özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması:pqrst tekniği. *Milli Eğitim*, 48(221), 215-230.

- Elbir, B. & Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 229-247.
- Ensar, F. (2009). *Retorik yapı kuramının açıklayıcı metinler örneğinde bir uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Epeçcan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 74, 11-30.
- *Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- *Eroğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- *Eroğlu, B. & Aslan, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 281-294.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme: 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 103-120. https://10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1005.
- *Eyüp, B., Stebler, M. Z. & Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 3-24.
- Gajria, M., & Salvia J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516.
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 510-530.
- Genç-Ersoy, B. & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by eye and ear* (pp. 291-320). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the word*. New York: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C., & Bertus, E. L. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading*, 2, 247-269.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Graves, M. F., Prenn, M. C., Earle, J., Thompson, M., Johnson, V., & Slater, W. H. (1991). Improving instructional text: Some lessons learned. *Reading Research Quarterly*, 26, 110-122.
- *Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- *Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Jitendra, A.K., Hoppes, M.K. & Xin, Y.P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 15(3), 127-140.
- Joffe, H. & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In H. Joffe, & L.Yardley. In *Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56-68). Sage.
- *Kahveci, G. (2004). *Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaldırım, A. & Tavşanlı, Ö. F. (2020). Grafik örgütleyicilerin türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873.
- Kanat, A. (2021). Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 20-34.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- *Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- *Karatay, H. & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- *Karatay, H. & Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 9-30.
- *Karatay, H., Kaya, S. & Tekin, G. (2020). Cornell tekniğinin metin özetlemeye etkisi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 13-22.
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. & Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- *Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- *Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağıdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları*, 71-75.
- *Keçik, İ. (1993). İlkokul 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin hatırlama ve özet metinlerinde uygulanan büyük ölçekli yapı kuralları. *Dilbilim Araştırmaları*, 89-97.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56. <https://doi.org/10.35675/befdergi.832492>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s.260-274). Anı Yayıncılık.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7, 161-195.
- Knudson, R.E. (1998). College students' writing: An assessment of competence. *Journal of Educational Research*, 92(1), 13-20.

- *Konuk, S., Ören, Z., Benzer, A. & Sefer, A. (2016). A study on creating writing strategy and evaluation tool for book summary. *Educational Research and Reviews*, 11(21), 2021-2033.
- Kotrlik J. W., & Williams H. A (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. *Inform Technol Learn Perform*, 21, 1-7.
- *Kurnaz, H. & Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*, 141-156.
- *Kuşdemir, Y. & Uzun, E. B. (2018). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 271-285.
- *Kuşdemir, Y., Düşünsel, C. M., & Çelik, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 893-910. doi:10.14687/jhs.v15i2.5208
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 1974, 6, 293-323.
- Lemaire, B., Mandin, S., Dessus, P., & Denhière, G. 2005. Computational cognitive models of summarization assessment skills. In Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society (CogSci' 2005), B. G. Bara, L. Barsalou and M. Bucciarelli, Ed. Mahwah: Erlbaum, pp. 1266-1271.
- Linderholm, T. & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94, 778-784
- Lorch, R.F. & van Den Broek, P. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary Educational Psychology*, (22). 213-246.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- Maden, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 90-102. Doi: 10.48066/kusob.876092
- *Mandal, A. E. (2020). *Özet çıkarma, seçerek yazma ve dikte yöntemlerinin ortaokul türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- McNamara, D.S. Kintsch, E; Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). Are good text always better? interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Newell, G. E., Van der Heide, J., & Wilson, M. (2013). Best practice in teaching informative writing from sources. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 141-165). Guilford Press.
- *Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- *Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Özdil, Ş. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Palincsar, A. M., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pershing, J. L. (2002). Using document analysis in analyzing and evaluating performance. *Performance Improvement*, 41(1), 36-42.

- Peçjak, S., & Pirc, T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: intervention programme effects: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571–581.
- Read, S., Landon-Hays, M., & Martin-Rivas, A. (2014). Gradually releasing responsibility to students writing persuasive text. *The Reading Teacher*, 67(6), 469-477.
- Rose, M. S. (2001). In defence of summarization. *College of The Bahamas Research Journal*, 10, 29-34. <https://doi.org/10.15362/ijbs.v10i0.38>
- Rinehart, S.D. & Thomas, K. F. (1993). Summarization ability and text recall by novice studiers. *Reading Research and Instruction*, 32(4), 24-32,
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In D. LaBerge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., & Ellis-Robinson, T. (2017). Effects of a summarizing strategy on written summaries of children with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 38(2), 87–97. <https://doi.org/10.1177/0741932516669051>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). *Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sanders, T. J. M., Spooren, W. P. M., & Noordman, L. G. M. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15(1), 1–35. <http://doi.org/10.1080/01638539209544800>
- Seidenberg, M.S. (1989). Word recognition and naming: A computational model and its implications. In W. D. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (pp. 52-69). Cambridge, MA: MIT Press.
- Singer, M., & Ritchot, K. F. M. (1996). The role of working memory capacity and knowledge access in text inference processing. *Memory & Cognition*, 24(6), 733–743. <https://doi.org/10.3758/BF03201098>
- Singer, M., & O'Connell, G. (2003). Robust inference processes in expository text comprehension. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15(4), 607-631
- *Sulak, S. E. & Arslan, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 63 – 77.
- *Susar Kırmızı, F. (2010). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin özetleme stratejisi üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 99-108.
- *Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267- 277.
- *Sümer, H. M., & Turna, C. (2018). İştiten ve iştirme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.348310
- *Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- *Şapçı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- *Taşdemir, G. G. & Çağlayan Dilber, N. (2021). Öğretmen adaylarının dinlediklerini özetleme becerileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2),178-195.
- *Taşdemir, G. G. (2019). *Öğretmen adaylarının dinlediklerini özetleme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- *Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- *Tavşanlı, Ö. F. & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 85-93.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.543600>
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- *Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 113-122.
- Topçu, F. K. (2021). Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1338-1359.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block, and M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York, NY: Guilford Press.
- *Ulaş, M.M. & Yılmaz, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özet çıkarmada yaşadıkları sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1031-1036.
- Uysal, A., & Zorpuzan, S. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 251-283.
- *Uzun, O (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30, 275–287.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- van Oostendorp, H., & Goldman, S. R. (Eds.). (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. & Gökteş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Vidal-Abarca, E., Martinez, G., & Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 1–10.
- Voss, J. F., & Silfies, L. N. (1996). Learning from history text: The interaction of knowledge and comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction*, 14, 45–68.
- *Yazıcı Okuyan, H. & Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.
- *Yenen Avcı, Y. (2019). 5. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 110-123.
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of Genre Expectations of Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 920–933.

39. Repräsentanz der Sitten und Bräuche in der deutsch-türkischen Literatur**Talat Fatih ULUÇ¹****Nurhan ULUÇ²**

APA: Uluç, T. F. & Uluç, N. (2022). Repräsentanz der Sitten und Bräuche in der deutsch-türkischen Literatur. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 648-659. DOI: 10.29000/rumelide.1164877.

Abstrakt

Es ist zurzeit fast unmöglich, ohne mit einer Kultur in einer Beziehung zu stehen und zu leben. In jedem Zeitalter sieht man, dass Menschen aus verschiedenen Gründen wie zum Beispiel Berufe, Bildung oder Kriege in anderen Ländern auswandern. Durch die Einwanderung in andere Länder treten verschiedene Kulturen auf, mit denen man in dem Laufe der Zeit konfrontiert werden. Man kann also auf der Welt in unterschiedlichen Phasen Einwanderungen in andere Länder sehen. Eine bedeutende Einwanderung aus anderen Ländern nach Deutschland fand in den 60er Jahren statt. Viele Arbeitskräfte kamen aus der Türkei und zogen mit ihrer Kultur, Sprache, Mentalitäten und Denkweise nach Deutschland. In diesem Zusammenhang haben gerade literarische Texte dazu beigetragen, fremde Kulturen einer Gesellschaft zu zeigen und anderen Kulturen näher zu bringen. Die Werke ab den 90er Jahre der Autorinnen und Autoren der zweiten und dritten Generation sind von Bedeutung, denn sie haben es geschafft, mit ihren Werken in der deutschen Literatur Gehör zu schaffen. Der Hauptpunkt dieser Arbeit soll es sein, die Sitten und Bräuche, in den Werken deutschsprachiger türkischer Autorinnen und Autoren und die Bedeutungen dieser Sitten und Bräuche der Menschen unterschiedlicher Nationen zu betonen. Bei der Analyse der Werke von Autorinnen und Autoren wie Emine Sevgi Özdamar, Renan Demirkan, Yade Kara, Ayşegül Acevit und Selim Özdoğan erkennt man im Hinblick der Sitten und Bräuche in verschiedenen Bereichen wie die religiösen-kulturellen und soziokulturellen Faktoren, die Faktoren der kulturellen Anredeformen und die kulturspezifischen Höflichkeitsformen, dass diese Autorinnen und Autoren in ihren Werken Gemeinsamkeiten aufweisen.

Schlüsselwörter: deutsch-türkische Literatur, kulturelle Elemente, Sitten und Bräuche

Gelenek ve göreneklerin Türk-Alman edebiyatında temsili**Öz**

Günümüzde bir kültüre bağlı olmadan yaşamak neredeyse imkânsız bir hale gelmiştir. İnsanlar, her çağda iş, eğitim, savaş gibi çeşitli nedenlerle başka ülkelere göç etmişler ve halen de etmektedirler. Başka ülkelere göç nedeniyle zamanla insanın karşı karşıya kaldığı farklı kültürler ön plana çıkmaktadır. Böylece dünyanın farklı bölgelerinde diğer ülkelere göçü farklı aşamalarda görmek mümkün hale gelebilmektedir. Almanya'ya diğer ülkelerden gerçekleşen göçün önemli bir kısmı 1960'larda gerçekleşmiştir. Türkiye'den birçok işçi aśında sadece kendisi değil aynı zamanda kültürüyle, diliyle, bakış açısıyla ve düşünce yapısıyla birlikte Almanya'ya taşınmıştır. Bunun bir

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), uluc@iuc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7441-413X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164877]

² Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sakarya, Türkiye), nhayirli@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2424-6879

yansıması olarak özellikle edebî metinler yabancı kültürlerin bir toplumda tanıtılmasına ve diğer kültürlerle yakınlaşmasına katkı sağlamıştır. Dolayısıyla ikinci ve üçüncü kuşak yazarların 1990'lardan sonraki çalışmaları, eserlerini Alman edebiyatında tanıtmayı başardıkları için önem kazanmıştır. Bu çalışmanın ana amacı, Almanca yazan Türk yazarların eserlerindeki örf ve adetleri incelemek ve bu örf ve adetlerin farklı milletlerden insanlar için anlamlarını vurgulamaktır. Emine Sevgi Özdamar, Renan Demirkan, Yade Kara, Ayşegül Acevit ve Selim Özdoğan gibi yazarların eserleri incelendiğinde gelenek ve görenekler açısından adı geçen yazarlarda ortak olan dinsel-kültürel ve sosyo-kültürel etmenler ve kültüre özgü hitap ve nezaket biçimleri gibi genel olarak örf ve âdetlere dayalı çeşitli olgular gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk-Alman edebiyatı, kültürel öğeler, gelenek ve görenekler

Representation of customs and traditions in german-turkish literature

Abstract

It is currently almost impossible to live without being related to a culture. In every age you see people emigrating to other countries for various reasons such as jobs, education or wars. Due to immigration to other countries, different cultures appear, with which one is confronted over time. So you can see immigration to other countries at different stages around the world. Significant immigration to Germany from other countries took place in the 1960s. Many workers came from Turkey and moved to Germany with its culture, language, mentality and way of thinking. In this context, especially literary texts have contributed to the presentation of foreign cultures in a society and to made them closer to other cultures. The works from the 1990s onwards by authors of the second and third generation are important because they have managed to make their works heard in German literature. The main point of this work should be to emphasize the customs and customs in the works of German-writing authors and the meanings of these customs and customs of the people of different nations. When analyzing the works of authors such as Emine Sevgi Özdamar, Renan Demirkan, Yade Kara, Ayşegül Acevit and Selim Özdoğan, one can recognize the factors of the cultural forms of address with regard to customs and customs in various areas such as the religious-cultural, the socio-cultural and the culture-specific forms of politeness that these authors have in common in their works.

Keywords: german-turkish literature, cultural elements, customs and traditions

Einleitung

Heutzutage ist es fast nicht mehr möglich, ohne mit einer Kultur in Berührung zu kommen und zu leben. Jeder Mensch wächst mit einer Kultur auf und lernt mit dieser Kultur zu leben. Er erfährt in seiner Familie, in der Gesellschaft, seiner eigenen Umgebung, in der er lebt, eine Kultur. Die Berührung mit einer Kultur kann in unterschiedlichen Bereichen vorkommen. Hier ist vor allem zu betonen, in welchen Bereichen es wichtig sein kann, mit den Kulturen in Kontakt zu kommen. Wenn der Mensch mit einer fremden Kultur konfrontiert wird, kann es in einigen Situationen zu Schwierigkeiten führen. Diese fremden Kulturen können sowohl aus seinem eigenen Land als auch von der Kultur eines anderen Landes oder anderer Länder stammen. In jedem Zeitalter sieht man, dass Menschen aus verschiedenen Gründen wie zum Beispiel Berufe, Bildung oder Kriege in anderen Ländern auswandern. Durch die Einwanderung in andere Länder treten verschiedene Kulturen auf, mit denen man in dem Laufe der Zeit

konfrontiert wird. Wie auch Doğan (2021: 50) betont, ist die Einwanderung eine vielfältige soziale Bewegung. Es bedeutet nicht nur das Verlassen seines eigenen geografischen Gebietes, sondern auch eine Veränderung der Gesellschaftsstruktur. Es ist eine Bewegung, die dazu führt, dass verschiedene Gesellschaften und Kulturen aufeinandertreffen, und zugleich verschiedene Gesellschaften und Kulturen einander näher zu bringen.

Einwanderer und ihre Kulturen

Man kann also auf der Welt in unterschiedlichen Phasen Einwanderungen in andere Länder sehen. Eine bedeutende Einwanderung aus anderen Ländern nach Deutschland fand nach dem Ende des zweiten Krieges nach Deutschland statt. Deutschland brauchte Arbeitskräfte, um das zerstörte Land wieder aufzubauen. Es kamen von unterschiedlichen Ländern Menschen, um zu arbeiten und Geld zu verdienen. Eine große Anzahl der Arbeitskräfte kam aus der Türkei. „Die türkische Minderheit ist seit dem Beginn der Einwanderung in den frühen 60er Jahren die zahlenmäßig stärkste, und die kontroverse Diskussion um Einwanderung und Integration hat ihren wichtigsten Gegenstand in der türkischen und türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland“ (Hofmann, 2006, S.195). Diese Einwanderungen haben in verschiedenen Zeiten weitergeführt. Viele Auswanderer ziehen mit ihrer Kultur, Sprache, Mentalitäten und Denkweise in ein anderes Land. Die Unterschiede der kulturellen Eigenschaften können auch dort auftauchen, wo man von unterschiedlichen Gebieten spricht. Die Kulturen können zum Beispiel im Norden anders aussehen als im Osten. Also kann die geographische Lage in einem Land auch ein Grund sein, dass vielfältige kulturelle Eigenschaften auftreten. Um die fremde Kultur besser zu kennen, ist es wichtig in diesem Zusammenhang nicht nur Kenntnisse fremder Kulturen, Sprachen und Mentalitäten zu kennen, sondern vor allem sich auch eine intensive Beschäftigung mit den Werten und Ansichten der eigenen Kultur zu wissen. In diesem Rahmen können folgende Fragen hervortreten. Was tritt bei der Betrachtung einer fremden Kultur besonders auf? In welcher Form kommt die andere Kultur dem eigenen Weltbild entgegen, und wie weit wendet sie sich ab? Gerade literarische Texte haben dazu beigetragen, fremde Kulturen einer Gesellschaft mit anderen Kulturen näher zu bringen. Die Literatur erhält für die kulturelle Selbstwahrnehmung einen bedeutenden Wert. Es kann sich in diesem Rahmen um die Esskultur, die Kultur der Kleidung und auch um Sitten und Bräuche handeln. Ein bedeutender Bereich in den Kulturen ist zweifelsohne die Sitten und Bräuche, die bei verschiedenen Kulturen eine Bedeutung haben, um diese zu erlernen und mit seiner eigenen zu vergleichen. Die türkischen Gastarbeiter haben schon begonnen, Werke zu schreiben, kurz nachdem sie nach Deutschland ausgewandert sind, und haben in den darauffolgenden Jahren das Schreiben der Werke weitergeführt. Deshalb spricht man in diesem Rahmen von unterschiedlichen Phasen, Eigenschaften und Themen der Autorinnen und Autoren, die ihre Werke in Deutschland erfassten. Auch die Themen in ihren Werken haben sich mit der Zeit verändert. Betrachtet man die türkischstämmige Migrantenliteratur, die ihre Aktivitäten in Deutschland fortsetzt, kristallisieren sich drei Typen von Schriftstellern heraus: solche, die nur auf Türkisch schreiben, solche, die sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch schreiben, und solche, die nur auf Deutsch schreiben.³ Angesichts sind in diesem Beitrag besonders die Werke ab den 90er Jahren der Autoren der zweiten und dritten Generation von Bedeutung, denn sie haben es geschafft, sich mit ihren Werken in der deutschen Literatur Gehör zu schaffen. „Die zweiten und dritten Generationen der deutsch-türkischen Literatur repräsentierten nichts und niemanden; sie profilierten sich durch eine eigenständige Perspektive, durch eine eigenständige Sprache; sie entwickeln literarische Konzepte und Modelle, die aus einer produktiven Auseinandersetzung mit eigenen biographischen und

³ Es wird in diesem Beitrag nicht ausführlich über die unterschiedlichen Phasen und Themen der deutsch-türkischen Autorinnen und Autoren berichtet, denn deren Informationen kann man in anderen Quellen nachschlagen (z.B. Asutay, 2021; Aytaç, 1992).

gesellschaftlichen Erfahrungen heraus entstanden, auf diese Erfahrungen aber nicht zu reduzieren sind“ (Hofmann, 2006, S.196). Diese Generationen leben zwischen zwei Kulturen und kennen so die beide Kulturen und geben diese kulturellen Eigenschaften in ihren Werken wieder. In diesem Kontext sind die Begriffe Kultur, Multikulturalität und Interkulturalität relevant. Es ist in diesem Kontext sinnvoll, diese Begriffe zu definieren und ihre Bedeutungen in dieser Arbeit hervorzuheben.

Kultur – Multikulturalität – Interkulturalität

Es gibt mehrere Definitionen des Kulturbegriffs. Gutjahr (2002, S.352) betont im Zusammenhang des Kulturbegriffs, „einerseits die Tatsache, dass sich der Mensch mit einer Welt von Symbolen und Bedeutungen umgibt, andererseits, dass das je spezifische Netz von Symbolen und Bedeutungen als konstitutiv für die Identität einer Gruppe/eines Kollektivs angesehen wird“. Bhabha (2000, S.54) sieht die Kulturen folgendermaßen: „Kulturen sind niemals in sich einheitlich und sie sind nie einfach dualistisch in ihrer Beziehung des Selbst zum anderen“. „Kultur (ist) im Wesentlichen zu verstehen, als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Ganz vereinfacht kann man sagen: Kultur ist die Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und ihrer Welt machen“ (Reimann, 2017, zit. nach Maletzke, S.20). Die Kultur betonen also bestimmte Werte, Sitten und Bräuche, Gedanken, die die Lebensweise einer bestimmten Gesellschaft wiedergeben.

Die Multikulturalität gibt das Neben- oder Miteinander unterschiedlicher Kulturen in einer Gruppe/ Gesellschaft an. In diesem Zusammenhang geht man von einem gruppenbezogenen Kulturverständnis aus, dass die Kulturen als innerlich gleichartig und nach außen abgegrenzt versteht. Sie hat heutzutage einen besonderen Stellenwert bei einem Zusammenleben der Menschen. Multikulturalität bezieht sich auf die sozialen Strukturen einer Gruppe/Gesellschaft. Kulturen unterschiedlicher Gruppen/Gesellschaften bestehen nebeneinander. Durch Migrationsbewegungen entstehen immer wieder multikulturelle Gesellschaften, denn durch diese Bewegungen leben Menschen mit unterschiedlichen Kulturen miteinander. Das Fremde hat in anderen Kulturen einen andersartigen Stellenwert als in der eigenen Kultur. Nach Sen (2007, S.11) ist die Annahme man könne Menschen aufgrund der Religion oder Kultur zuordnen, eine kaum zu unterschätzende Ursache potenzieller Konflikte in der heutigen Welt. Multikulturalismus ist das Anerkennen verschiedener Identitäten und deren Miteinander leben.

Wenn zwei oder auch mehrere Kulturen in verschiedenen Bereichen aufeinandertreffen und es dazu kommt, dass sich diese Kulturen gegenseitig beeinflussen, obwohl es kulturelle Unterschiede gibt, spricht man von Interkulturalität. Bei dem Aufeinandertreffen mehrerer Kulturen kann man die eigene kulturelle Identität und Prägung wechselseitig erfahren. Nach Gutjahr (2002, S.353) ist die Interkulturalität keine Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austausches von eigenen kulturellen Eigenschaften. Es zielt auf ein intermediäres Feld ab, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines Wissens herausbildet und dann wechselseitige Differenzidentifikationen ermöglicht. Die interkulturelle Kommunikation bezieht sich auf kommunikative Akte zwischen Personen, die sich mittels kultureller Zeichen als voneinander unterschiedlich identifizieren. In diesem Zusammenhang sind die an dieser Kommunikation beteiligten Kommunikanten relevant, denn sie sind Träger unterschiedlicher Kulturen. (vgl. Bickes, 1992, S.157) Es treffen Eigenkultur und Fremdkultur aufeinander, so entsteht das Interkulturelle. Diese unterschiedlichen Kulturen sind nicht so stark voneinander getrennt, dass ein Austausch unmöglich wäre.

Autorinnen und Autoren und ihre Werke

Emine Sevgi Özdamar wurde 1946 in Malatya in der Türkei geboren. Ihre Kindheit und Jugend verbrachte sie in Istanbul und 1965 ging nach Berlin. Nachdem sie die Ausbildung an einer Istanbuler Schauspielschule absolvierte, ging sie wegen der politischen Repression in der Türkei wieder nach Deutschland. Sie arbeitete als Regieassistentin an der (Ost-)Berliner Volksbühne, und war mit einem Programm dieses Theaters als Schauspielerin in Frankreich tätig. Im Jahre 1982 veröffentlichte Özdamar mit ‚Karagöz in Alamania‘ ihr erstes Theaterstück. 1990 und die darauffolgenden Jahre veröffentlichte sie weitere Erzählungen und Romane ‚Mutterzunge‘, 2001 erschien *Der Hof im Spiegel ein Band mit Erzählungen*. Das Buch mit dem Titel *Der Hof im Spiegel* von Emine Sevgi Özdamar beinhaltet verschiedene Erzählungen. In diesem Buch befindet sich die Erzählung *Der Hof im Spiegel*, in der sich die Erzählerin in ihrer Küche nachts im Dunkeln vor einem Spiegel befindet. Der Spiegel reflektiert ihr zufällige Blicke in die hell erleuchteten Fenster ihrer Nachbarn und sie erzählt, was sie dort beobachtet.

Selim Özdoğan ist 1971 in Köln geboren und wuchs zweisprachig in Deutschland auf. Sein erstes Buch, der Roman ‚Es ist so einsam im Sattel, seit das Pferd tot ist‘ (1995), gilt als Kultbuch. 1996 erhielt Özdoğan den Förderpreis des Landes Nordrhein-Westfalen für jüngere Künstlerinnen und Künstler. 2005 veröffentlichte er den Anatolienroman ‚Die Tochter des Schmieds‘. Neben seinen Romanen und Erzählungen veröffentlichte Özdoğan zahlreiche Texte in Anthologien und Zeitschriften. In dem Roman *Heimstraße 52* erzählt der Autor Özdoğan das Leben einer türkischen Einwandererfamilie in Deutschland. Am Anfang der 70er Jahren geht Gül mit ihrem Mann Fuat nach Deutschland, um zu arbeiten. Sie erzählt ihr Leben in Deutschland mit ihrer Familie von den Schwierigkeiten in der Fremde, von Sehnsucht, Heimweh, und ihrem Alltag, der durch kulturelle Unterschiede bestimmt wird.

Renan Demirkan ist 1955 in Ankara geboren und kam 1962 nach der türkischen Staatskrise nach Deutschland, wuchs in Hannover auf und machte eine erfolgreiche Karriere als Schauspielerin und Autorin. Sie ist Autorin türkischer Herkunft und gehört zu der zweiten Generation. Sie erhielt den Grimme-Preis sowie die Goldene Kamera und den Hessischen Filmpreis, 1998 das Bundesverdienstkreuz. Ihr Roman ‚Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker, den sie 1991 veröffentlichte, stand monatelang auf der Bestsellerliste. Ihren Roman *Septembertee oder das geliehene Leben* brachte sie im Jahr 2008 aus. Die Autorin Demirkan schreibt in ihrem Roman *Septembertee* über ihre Beziehung zu ihren Eltern, zu ihrer Tochter, zu ihrem Mann und zu ihrem Leben. Sie berichtet über ihre Lebensereignisse und über ihre Lebenserfahrungen.

Ayşegül Acevit ist 1968 in der Türkei geboren und zog Mitte der 70er Jahren mit ihren Eltern nach Deutschland. Sie ist Diplom-Sozialwissenschaftlerin und volonteerte Radio- und Fernsehjournalisten. Acevit hat schon früh erste Geschichten und Gedichte in deutscher Sprache verfasst. Sie lebt heute in Köln, wo sie als Journalistin und Autoren tätig ist. Im Jahre 2005 gab sie zusammen mit Birand Bingöl deutsch-türkische Geschichtensammlung, *Was lebst Du?* heraus, zu der sie auch eine größere Anzahl von Kurzgeschichten schrieb. Ihre zweite Buchveröffentlichung *Zu Hause in Almanya*, die sie 2008 schrieb, enthielt eigene Geschichten über das Leben der Türken in Deutschland. Die Autorin hat ein großes Interesse auf andere Kulturen und dies zeigt sie auch in ihren Werken. *Zu Hause in Almanya* ist eine Sammlung von verschiedenen Kurzgeschichten. In diesen verschiedenen Kurzgeschichten werden die Erfahrungen und Wahrnehmungen der türkischen Gastarbeiter wiedergegeben. In diesem Zusammenhang werden türkische und deutsche Kulturen geschildert.

Yade Kara ist 1965 in der Türkei geboren, mit sechs Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland ausgewandert und in West-Berlin aufgewachsen. Sie studierte Anglistik und Germanistik an der Freien Universität Berlin. Kara schreibt Kommentare, Radiobeiträge, Portraits in diversen Zeitschriften und Magazinen außerdem äußert sie sich zu gesellschaftspolitischen Themen. Ihr erster Roman ‚Selam Berlin‘ erschien 2003 und erhielt 2004 den Deutschen Bücherpreis und den Adelbert von Chamisso Preis von der Robert Bosch Stiftung in München. Der Roman *Café Cyprus*, der als Fortsetzung von ‚Selam Berlin‘ geschrieben wurde, folgte 2008 und ist ein interkultureller Roman. *Café Cyprus* beschäftigt sich mit Hasans Leben in London. Hasan weiß nicht genau, was er mit seiner Zukunft anfangen will, er beschließt, nach London zu gehen, um dem Leben freien Lauf zu lassen und eine Sprache zu lernen.

Forschungsdesign

Bei der Untersuchung dieser Arbeit wurde die Methode der Dokumentenanalyse verwendet, die zu den qualitativen Forschungsmethoden gehört. Zu den Auswertungsverfahren in der Dokumentenanalyse gehört auch die qualitative Inhaltsanalyse (Hoffmann, 2018). Mit der Methode dieser Inhaltsanalyse wurde die Fiktion der Werke im Sinne kultureller Codes analysiert. Zweck der Inhaltsanalyse ist es, aus präsentierten und wiederholten Ereignissen oder Phänomenen in den erhobenen Daten Themen zu extrahieren und im Rahmen bestimmter Codes zu kombinieren. So will qualitative Inhaltsanalyse Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystem bearbeitet (Mayring, 2016). In der Arbeit wurden kulturelle Codes verwendet, die von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren in ihren Werken entwickelt wurden.

Jedes Land hat seine eigenen Kulturen und seine eigenen Sitten und Bräuche. Das Hauptziel dieser Arbeit soll es sein, die Sitten und Bräuche in den Werken von deutschsprachigen Autorinnen und Autoren mit Beispielen in verschiedenen Bereichen zu zeigen und so die Bedeutungen dieser Sitten und Bräuche der Menschen unterschiedlicher Nationen zu betonen. Sitten sind in einer bestimmten Gruppe oder Gemeinschaft entstanden und gelten für den Einzelnen als eine festgesetzte Verhaltensnorm. Die Sitten sind so wie durch soziale Normen als auch durch moralische Werte und Regeln veranlasst. Bräuche sind innerhalb einer Gemeinschaft entstandene und aus früherer Zeit überkommene, fest gewordene und in einer bestimmten Weise ausgebildete Gewohnheit. Sie dienen dem inneren Zusammenhalt einer Gruppe.

Datenerhebung und Datenanalyse

In fünf verschiedenen Werken von verschiedenen Autorinnen und Autoren der zweiten und dritten Generation der deutsch-türkischen Literatur wie Emine Sevgi Özdamar und ihr Werk *Der Hof im Spiegel*, Renan Demirkan und ihr Werk *Septembertee*, Yade Kara und ihr Werk *Café Cyprus*, Ayşegül Acevit und ihr Werk *Zu Hause in Almanya* und Selim Özdoğan und sein Werk *Heimstraße 52* sollen in verschiedenen Bereichen wie religiös-kulturelle, soziokulturelle, kulturelle Anredeformen und kulturspezifische Höflichkeitsformen die Sitten und Bräuche mit Beispielen aus den Werken konkretisiert werden. Im Weiteren werden aus den verschiedenen Werken religiös-kulturelle Faktoren analysiert.

Religiös-kulturelle Faktoren

Religion ist in vielen Kulturen als ein relevantes Symbol- und Wertesystem eingeschlossen und tritt als bedeutsamer Bestandteil kultureller Identitäten auf. Kultur und Religion stehen kontinuierlich in einem engen Wechselverhältnis zueinander. In diesem Zusammenhang sollen die religiösen-kulturellen Faktoren in den oben genannten Werken mit Beispielen konkretisiert werden.

Im Werk *Der Hof im Spiegel* betont man die Situation bei einer Beerdigung: „Als sie starb, stand sie auf dem Friedhof nicht unter dem Baum, wo die Männer sie in die Erde ließen, sondern unter dem nächsten Baum, denn die Mädchen durften nicht am offenen Grab der Toten stehen, nur die Söhne“ (Özdamar, 2005, S.12). Eine ähnliche Situation wird im Werk *Septembertee* dargestellt: „Das Grab ist Männerarbeit“ (Demirkan, 2010, S.40). An diesen Beispielen sieht man, dass es in den türkischen Sitten und Bräuchen dazu gehört, dass bei einer Beerdigung die Männer den Verstorbenen begraben und die Frauen sich im Abstand halten. Hier sollte betont werden, dass man diese Sitten und Bräuche immer noch einhält. Man kann aber auch sehen, dass sich diese Situation besonders in Großstädten verändert hat und auch Frauen wie die Männer an der Beerdigung teilnehmen. Ein anderes Beispiel aus dem Werk *Septembertee* ist: „Denn nach islamischer Sitte muss ein Toter innerhalb von vierundzwanzig Stunden beigesetzt werden“ (Demirkan, 2010, S.22). Hier betont man, dass ein verstorbener Moslem nach türkischer Sitte und Bräuche innerhalb von 24 Stunden beigesetzt werden sollte. Bei der Beerdigung werden die Sitten und Bräuche der islamischen Religion in Acht genommen.

Eine andere fest gewordene und in einer bestimmten Weise ausgebildete Gewohnheit ist die Situation vor einer Beerdigung. „Vier der wartenden, durchnässten Männer trugen den Sarg ins Haus zu den Frauen und zogen sich mit meinem inzwischen völlig hilflosen Vater zum Nachbarn zurück, wo die trauernden Männer zusammensaßen, während sich die Frauen im Elternhaus meiner Mutter versammelten“ (Demirkan, 2010, S.33). Die Männer und Frauen trauern um die verstorbene Person, bevor sie beigesetzt wird. An den Beispielen aus verschiedenen Werken sieht man die türkischen Sitten und Bräuche als religiös-kulturelle Faktoren. Es wird jetzt versucht, die Sitten und Bräuche an diesen Werken in Bezug auf soziokulturelle Eigenschaften mit Beispielen darzulegen.

Soziokulturelle Faktoren

Unter soziokulturellen Faktoren ist eine Menge von Eigenarten eines Zusammenlebens von Menschen in einer Gruppe/Gemeinschaft zu verstehen. In diesem Zusammenhang sind besonders Aspekte der sozialen Struktur, des sozialen Verhaltens, der sozialen und kulturellen Einstellung und Wertvorstellungen von Bedeutung. Im Rahmen dieser Arbeit werden aus verschiedenen Werken mit Beispielen soziokulturelle Faktoren konkretisiert. In *Heimstrasse 52* ist folgendes Beispiel zu erwähnen: „In der Türkei zieht man sich die Schuhe aus, wenn man in eine Wohnung tritt. In Deutschland geht man bis auf einige Ausnahmen mit den Schuhen in die Wohnung. Wenn es regnet, sammelt sich das Wasser in braunen Pfützen, und selbst die Deutschen ziehen dann ihre matschigen Schuhe noch vor der Haustür aus“ (Özdoğan, 2011, S.46).

In der Kurzgeschichte *Alles klar, Kollege* gibt es ein Beispiel, dass die gleiche kulturelle Eigenschaft zeigt: „Als er Erwins Wohnung betrat, wollte er seine Schuhe ausziehen, aber Erwin hielt ihn davon ab. „Nein, nein, Kollege, das brauchst du nicht!“, sagte er und Erol verstand es sehr gut“ (Acevit, 2008, S.131). Auch im Werk *Café Cyprus* wird diese Eigenschaft gezeigt. „In türkischen Fluren waren Hausschuhe stille Wächter, die die Gäste davon abhielten, Wohnungen mit Schuhen zu betreten, deshalb begann jeder Besuch mit Sichtbücken, Hinternstrecken, Hausschuhe- Anziehen“ (Kara, 2008, S.226). An drei unterschiedlichen Werken von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren sieht man die

gleiche soziokulturelle Eigenschaft der türkischen Gesellschaft. Es werden generell aus hygienischen Gründen die Schuhe in türkischen Gesellschaften ausgezogen, bevor man eine Wohnung betritt. Da die Schuhe ausgezogen werden und man nicht ohne Schuhe in die Wohnung treten soll, befinden sich in den Fluren meistens Hausschuhe, damit die Besucher, nachdem sie die Schuhe ausgezogen haben, diese Hausschuhe anziehen und in die Wohnung eintreten sollen. Diese Eigenschaften gehören auch zu den türkischen Sitten und Bräuchen.

Zu einer im Vordergrund stehende soziokulturelle Faktoren gehört, wie auch Özdoğan (2011, S.26) in seinem Werk erwähnt, folgende: „Das gehörte zu Dingen, die man einfach nicht machte. Man schlug nicht die Beine übereinander im Beisein von Älteren, man rauchte nicht vor ihnen, Teller und Schüsseln, die man von Nachbarn oder Freunden geborgt hatte, gab man nicht leer zurück, Frauen fluchten nicht, zumindest nicht in Männergesellschaft, man ging nicht halbnackt auf die Straße, und man ließ nicht öffentlich einen fahren“. Als eine Sitte und ein Brauch ist in der türkischen Kultur von Bedeutung, dass man nicht vor älteren Leuten raucht. Hier sollte betont werden, dass sich Eigenschaften, wie das Rauchen oder das Übereinanderschlagen von Beinen aus Respekt vor älteren Menschen nicht mehr überall durchgeführt werden. Aber im Allgemeinen werden immer noch, die von Nachbarn oder Freunden aus irgendeinem Grund kommenden Teller oder Schüssel, nicht leer zurückgegeben. Auch dies ist eine Eigenschaft, die in der türkischen Kultur zu sehen ist. Ein Nachbar schätzt seinen Nachbarn und zeigt die Höflichkeit, dass bei ihm zu Hause gekochte Essen mit seinem Nachbarn zu teilen. Diese Freundlichkeit wird angesehen und wird mit der gleichen Handlung bedankt, indem man den Teller nicht leer zurückgibt. Eine andere soziokulturelle Eigenschaft ist, dass man an besonderen Feiertagen besondere spezielle Süßspeisen vorbereitet, die schwierig sind, wie zum Beispiel Aschüre und Baklava. „Meine Mutter kochte weiterhin Aschüre zu Ramadan und backte Baklava zum Opferfest“ (Demirkan, 2010, S.157) Die Bedeutung der Süßspeise Baklava fällt auch in dem Roman *Heimstraße 52* auf. Es wird betont, dass Baklava an bestimmten Feiertagen gebacken wird. „Sowie Baklava, ein türkisches Strudelgebäck, das an bestimmten Feiertagen vorbereitet oder gekauft wird“ (Özdoğan, 2011, S.166)

Ein bedeutender soziokultureller Faktor ist eine Situation, die besteht, wenn ein Liebespaar sich entscheidet zu heiraten. Es ist eine traditionelle Sitte und ein traditioneller Brauch, dass die Familie des zukünftigen Bräutigams die Familie der zukünftigen Braut besucht und bei ihren Eltern um die Erlaubnis bittet, deren Tochter zu heiraten. Nur wenn die Eltern es erlauben, heiratet das Paar. Selbst wenn es als selbstverständlich gilt, dass das Paar heiraten wird, wird diese Sitte und dieser Brauch verwendet. Für diese Situation kann man dieses Beispiel aus dem Werk *Heimstraße 52* nennen. „Es hatten noch andere Männer bei ihrem Vater um ihre Hand angehalten“ (Özdoğan, 2011, S.50). Um die Hand anhalten bedeutet die Erlaubnis von den Eltern zu der Heirat einer jungen Frau. In vielen türkischen Familien ist es üblich, dass man Bilder von älteren Verwandten und Familienangehörigen in Bilderrahmen aufhängt oder auf die Regale stellt. Außerdem kann man selbstgehakelte filigranen Deckchen auf Sofas und Schränken sehen. Es gehört auch zu den Sitten und Bräuchen diese Deckchen auf Sofas und Schränken zu legen. In der Kurzgeschichte *Die Kinder von Zeliha* sieht man ein Beispiel, die diese Aussage, konsigniert. „In jeder Wohnung müssen irgendwo Bilder der Ahnen und Großeltern, der Eltern oder Kindern angebracht sein... und jeder der Rahmen war mit einem filigranen Deckchen behangen, das sie selbst gehakelt hatte... Sämtliche Sofas und Schränke hatte sie ebenfalls mit diesen Deckchen ausgestattet, nicht nur Bilder der Familie“ (Acevit, 2008, S.13). Zu den soziokulturellen Faktoren gehört, dass in der türkischen Gesellschaft bei der Aufteilung der Zimmer in den Wohnungen ein Besucherzimmer gibt, indem man sich aufhält, wenn Besuch kommt oder an besonderen Tagen diese Zimmer benutzt. „Es gibt ein Gästezimmer, indem man sich abends mit der Familie aufhält. Das

Besucherzimmer wird oft benutzt, wenn Besuch kommt. So sitzen Gül, Ceren, Fuat, İlkey und Mecnun am zweiten Tag des Opferfestes bei Yolcus im Besucherzimmer, trinken Tee und essen Baklava” (Özdoğan, 2011, S.243). Diese Aufteilung der Wohnung ist im Gegenteil zu früher nicht mehr oft vorhanden, aber es befinden sich noch heute Wohnungen, die diese Aufteilung besitzen. In der türkischen Kultur hat der Gast einen besonderen Stellenwert. Vor allem wurden früher die Wohnzimmer als Besucherzimmer benannt und wurde nur dann benutzt, wenn Besucher kamen. Dies zeigt, dass man in der türkischen Kultur dem Gast mehr Wert als sich selbst gibt.

Eine andere Sitte und ein anderer Brauch in dem soziokulturellen Bereich ist zweifelsohne das türkische Kolonya und die Süßspeise Lokum, die man in der türkischen Gesellschaft in vielen verschiedenen Situationen benutzt, vor allem, wenn Gäste kommen, wird ihnen Kolonya und Lokum angeboten und dieser Gebrauch wird heutzutage in vielen türkischen Verhältnissen benutzt. Wie auch Kara (2008, S.365) in *Café Cyprus* mit einem Beispiel darlegt: *“Den Gästen wurde Kolonya und Lokum gereicht, und meine Tante Ceyda tauschte auf Turko- English Höflichkeiten aus und erklärte nochmals den Gästen die Verwandtschaftsverhältnisse meiner anwesenden Cousins, Tanten und Onkel en détail*“. Es ist üblich in der türkischen Gesellschaft Gästen Kolonya und Lokum anzubieten. Kolonya ist eine Art von Kölnischwasser und befindet sich in fast allen türkischen Wohnungen. Es wird auch den Reisenden in den Bussen angeboten, denn sie werden als Gast angesehen. Bei einigen Veranstaltungen (wie zum Beispiel Verlobungen, Hochzeiten und Versammlungen) bietet man den Gästen auch Kolonya an.

Zu den Sitten und Bräuchen im soziokulturellen Bereich können auch folgende Beispiele aus der Erzählung *Der Hof im Spiegel* gezählt werden: *„Die Zigeunerin, die am Anfang der langen steilen Gasse immer Blumen verkaufte, und fuhr aus Istanbul weg“* (Özdamar, 2005, S.13). Oder *„Aus dem Hörer hörte ich die Stimmen der spielenden Kinder in der steilen Gasse in Istanbul. Die Hupen der Schiffe mischten sich mit den Stimmen der Kinder, und ein Straßenverkäufer schrie: Wassermelonen!“* (Özdamar, 2005, S.30) In den Städten der Türkei kann man an einigen Stellen Blumenverkäufer und Straßenverkäufer sehen. Im Roman *Café Cyprus* gibt es ein ähnliches Beispiel. *„An kalten Winterabenden hörte man den Bozaverkäufer laut <booozzaa> rufen, im Sommer füllten die Stimmen der Melonen- und Tomatenhandler die Straßen, und zum Herbst hin meldeten sich dann die Lumpensammler und Maronenverkäufer...“* (Kara, 2008, S.79) Die Blumenverkäuferin, die Straßenverkäufer und der Bozaverkäufer, die im sozialen Leben auftreten, gehören zu der türkischen Kultur im soziokulturellen Bereich. Wie oben erwähnt ist Boza ein Getränk, dass in den kalten Wintermonaten verkauft und entweder mit gerösteten Kichererbsen oder Zimt getrunken wird. Diese Verhaltensweise kann für den deutschsprachigen Leser ein Mittel für den interkulturellen Dialog sein, weil er das in seiner Kultur nicht kennt und so Empathie bilden kann. Nachdem mit Beispielen aus verschiedenen Werken Beispiele für soziokulturelle Faktoren gezeigt wurde, wird im Weiteren versucht, in diesen Werken Faktoren der kulturellen Anredeformen mit Beispielen aus den Werken hinzuweisen.

Faktoren der kulturellen Anredeformen

In der türkischen Kultur ist es üblich, dass man bestimmte Begriffe für Verwandtschaftsbezeichnungen benutzt. Im Alltag können diese Verwandtschaftsbezeichnungen auch für Personen verwendet werden, mit denen man nicht verwandt ist. Diese sind übliche Anredeformen in der Umgangssprache, die in vielen unterschiedlichen Situationen vorkommen. In diesem Zusammenhang sollen Beispiele in den Werken gezeigt werden, die diese Bezeichnungen zeigen. Zum Beispiel die Begriffe ‚Abi‘ und ‚Abla‘. Abi ist der ältere Bruder und Abla die ältere Schwester in einer Familie. Nicht nur, dass die älteren Geschwister je nach Geschlecht diesen Begriff erhalten, sondern auch haben diese Begriffe eine

bedeutende Rolle innerhalb der Familie. Die Älteren haben eine Verantwortung gegenüber ihrem Geschwister und die jüngeren haben einen Respekt vor ihren älteren Geschwistern. Aber diese Begriffe kann man auch bei Älteren verwenden, mit denen man keine Verwandtschaftsbeziehungen hat. Selbst dann ist der Respekt von Bedeutung. In der Kurzgeschichte *Eine Abla ist eine Abla* erklärt die Autorin die Bedeutung des Begriff abla. „Abla bedeutet <große Schwester>, aber außer zur leiblichen Schwester sagt man das im Türkischen auch respektvoll zu Mädchen und Frauen, die älter sind als man selbst“ (Acevit, 2008, S.28). Oder: „Altere Jungen und Männer nennt man übrigens Abi. Die haben auch viel Verantwortung und können viel für einen tun...“ (Acevit, 2008, S.31) „Ein älterer Herr mit grauen Haaren und Anzug, der einen Sitz vor uns saß und den ich kaum bemerkt hatte, beugte sich plötzlich vor und sagte zu dem Jungen: „Abla abladır! Ne derse yapacaksınız! Eine Abla ist eine Abla, egal ob deine oder nicht. Man muss auf sie hören und tun, was sie sagt“ (Acevit, 2008, S.28). Auch in der Kurzgeschichte *Onkel Mehmet, der Nikolaus*: „Aber Özgür, Bruder, du solltest doch nicht sofort reingehen... Was sollte ich den machen, Abi, es war so kalt vor der Tür...“ (Acevit, 2008, S.61). In dem Werk *Heimstraße 52* gibt es ein ähnliches Beispiel „Großer Bruder, sagt der jüngere Mann respektvoll, Sie kommen von dort, Sie müssten es doch wissen“ (Özdoğan, 2011, S.84). Nicht nur die Begriffe abla und abi auch andere Verwandtschaftsbezeichnungen werden in einigen dieser Werke benutzt. In *Heimstraße 52* begegnet man Begriffen wie kızım und baci: „Als sie weggegangen ist, war sie eine junge Frau, alle sagten kızım zu ihr, mein Mädchen, ober baci, Schwester, nun aber kommt sie zurück und ist nicht nur ihre Schwester, sondern für viele abla, große Schwester, und man begegnet ihr mit Respekt,“ (Özdoğan, 2011, S.222). In der Kurzgeschichte *Kein Handkuss für Tante*: „Hoşgeldin amca, bayramın kutlu olsun. Willkommen, Onkel, hab ein gesegnetes Fest. Amca, Onkel, nannte er alle erwachsenen Männer und die Frauen teyze, Tante“ (Acevit, 2008, S.41). An diesen Beispielen kann man die verschiedenen Begriffe wie amca und teyze der Verwandtschaftsbeziehungen sehen, die verwendet werden, wenn man auch nicht verwandt ist. „Oder bist du müde, mein Sohn, möchtest du dich vielleicht kurz hinlegen“ (Özdoğan, 2011, S.191). Es gehört zu den Sitten und Bräuchen der türkischen Kultur, dass Verwandtschaftsbezeichnungen in vielen Situationen benutzt werden. In verschiedenen Orten wie auf dem Markt, in den Geschäften oder in Verkehrsmitteln benutzt man diese Bezeichnungen, ohne miteinander verwandt oder bekannt zu sein. Diese Situationen werden alltäglich und von Generation zur Generation verwendet. Nachdem religiöse-kulturelle Faktoren, soziokulturelle Faktoren, Faktoren der kulturellen Anreformen an Werken mit Beispielen dargestellt wurden, wird zum Schluss noch versucht, auf die kulturspezifische Höflichkeitsformen in diesen Werken einzugehen.

Kulturspezifische Höflichkeitsformen

In jedem Land, in jeder Gesellschaft, in jeder Kultur kann unter Höflichkeit etwas anderes verstanden und andere Aspekte als wichtig erachtet werden. Die kulturspezifischen Handlungen sind in jedem Land weit verbreitet und unterbewusst allen Angehörigen dieser Kultur bekannt. Es wird nun auf den Aspekt der Höflichkeit anhand Beispiele aus den oben genannten Werken eingegangen, welche in der türkischen Gesellschaft praktiziert werden. In der Geschichte *Eine Reise nach Istanbul* sieht man die Höflichkeitsformen an den Tischmanieren. „Ich hatte einfach angefangen zu essen. Das gehört sich nicht an einer türkischen Tafel. Ich hätte mich erst vergewissern sollen, dass alle gut bedient sind, ich hätte fragen sollen, ob die Damen noch irgendetwas benötigen, ob ich vielleicht Wasser bringen soll oder ob ich jemandem Salat geben kann, ob noch jemand Brot braucht oder sonst irgendetwas“ (Acevit, 2008, S.36). Es gehört sich nicht am Tisch mit dem Essen zu beginnen, bevor man sich nicht vergewissert, ob etwas fehlt. Wenn man in den türkischen Familien gerade zu Abend essen will und sich zu dieser Zeit ein Gast befindet, ist es zweifelsohne sicher, dass auch der Gast mit der Familie zu Abend isst. Er wird nicht nach Hause geschickt. Nicht mal einem Fremden würde man einen Platz am Tisch

verweigern. „*Wo zwei satt werden, werden auch drei satt, hat sie selber gelernt, doch das scheint in diesem Land anders*“ (Özdoğan, 2011, S.174). Das genannte Beispiel aus dem Werk *Heimstraße 52* bestätigt diese Aussage.

In der türkischen Kultur ist es eine höfliche Haltung einen spontan kommenden Gast mit einer Großzügigkeit zu bewirten. In der Kurzgeschichte *Kein Handkuss für die Tante* zeigt diese Behauptung folgendes Beispiel. „*Das ungeschriebene alte Gesetz der Gastfreundschaft gebietet es, dass der Gast spontan hereinschneien darf und mit selbstverständlicher Großzügigkeit bewirtet wird*“ (Acevit, 2008, S.40). Außerdem ist es eine Höflichkeit in der türkischen Kultur bei einer negativen Situation, zum Beispiel bei einer Beerdigung die Angehörigen des Verstorbenen, nicht allein zu lassen. Wie Demirkan (2010, S.33) in ihrem Werk *Septembertee* betont: „*Es war selbstverständlich, ja natürlich, die Angehörigen mit ihrer Trauer nicht allein zu lassen, zum einen aus Verpflichtung gegenüber der Verstorbenen, zum anderen als letzten Dienst eines gläubigen Moslems für das Seelenheil*“. Eine bedeutende soziokulturelle türkische Eigenschaft ist das Handküssen. In der Kurzgeschichte *Kein Handkuss für die Tante* gibt es folgendes Beispiel: „*Es gehört zur traditionellen Höflichkeit, dass die Jüngeren der Runde die Älteren auf besondere Art begrüßen, nämlich mit einem Kuss auf den Handrücken und folgender Berührung mit der Stirn. Das geht ruckzuck und ist eine nette Geste des Respekts*“ (Acevit, 2008, S.41). Handküsse sind ein traditionelles Verhalten, das in verschiedenen Kulturen als Zeichen von Liebe, Respekt und Höflichkeit verwurzelt ist. Während die Hand in westlichen Gesellschaften nur geküsst wird, wird in muslimischen Gesellschaften und einigen anderen östlichen Gesellschaften die Hand nach dem Küssen an der Stirn des Küssenden berührt.

Wie auch in anderen Ländern ist es auch in der türkischen Gesellschaft üblich zu einem Hausbesuch nicht mit leeren Händen zu gehen. Meistens werden Blumensträuße oder Getränke gebracht, aber in der türkischen Kultur kann es auch etwas anderes sein als nur ein Blumenstrauß. Es kann auch etwas sein, was in der Heimat des Gastes traditionell ist. In der Kurzgeschichte *Alles klar, Kollege* ist es zum Beispiel der Käse. „*Er kaufte einen Blumenstrauß für Erwins Frau und brachte ein großes Stück Schafskäse für dessen Mutter mit*“ (Acevit, 2008, S.131).

In den Werken von Emine Sevgi Özdamar, Renan Demirkan, Yade Kara, Ayşegül Acevit und Selim Özdoğan wurden religiös- kulturelle, soziokulturelle, kulturelle Anredeformen und kulturspezifische Höflichkeitsformen die Sitten und Bräuche mit Beispielen dargestellt.

Schlussfolgerung

Zum Schluss dieser Arbeit lässt sich feststellen, dass Menschen heutzutage aus verschiedenen Nationen und Gesellschaften miteinander leben. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Einwanderungsphase nach den 60er Jahren der Menschen aus verschiedenen Ländern nach Deutschland zu betonen. In diesen Jahren waren auch die türkischen Menschen, die nach Deutschland gingen, von großer Anzahl. Die Türken wanderten vorerst als vorübergehende Arbeitskräfte nach Deutschland aus. Sie brachten nicht nur ihre Arbeitskräfte, sondern auch ihre eigenen Kulturen mit. Es war für sie und auch für die Arbeitsgeber ein anderes und neues Erlebnis. Sie lebten nun mit Menschen zusammen, deren Sprache, Denkweise, Lebensweise und überhaupt deren Kultur ihnen völlig fremd war. Altmayer (1997: 10) betont: „Kultur hat eine soziale Komponente, d.h. sie entsteht und besteht nicht im luftleeren Raum, sondern in enger Wechselwirkung mit den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen, in denen Menschen leben; aus diesem Grund kann ein Begriff von 'Kultur' auch nur sinnvoll im Rahmen einer allgemeinen Theorie von Gesellschaft entwickelt werden“. Jede

Nation und Gesellschaft besitzen andere Kulturen, als Bestandteile dieser Kulturen zählen auch die Traditionen, Sitten und Bräuche. Diese Eigenschaften wurden in den 90er Jahren in den Werken der Autorinnen und Autoren der zweiten und dritten Generation dieser Gastarbeiter betont. Sie haben in ihren Werken von der deutschen und türkischen Kultur geschrieben. Sie haben sich auf Deutsch artikuliert, deshalb haben ihre Werke einen besonderen Wert in der deutsch-türkischen Literatur. Sie geben mit Beispielen die türkischen Kulturen in verschiedenen Bereichen auf Deutsch mit Beispielen wieder. Diesbezüglich ist es relevant, denn so können die Leser über die türkische Kultur, über die sie keine oder wenige Kenntnisse besitzen, Informationen erhalten. Bei der Analyse von Werken unterschiedlicher Autorinnen und Autoren im Hinblick der Sitten und Bräuche in verschiedenen Bereichen wie die religiösen-kulturellen, die soziokulturellen, die Faktoren der kulturellen Anredeformen und die kulturspezifischen Höflichkeitsformen sieht man, dass diese Autorinnen und Autoren Gemeinsamkeiten aufweisen. Das hebt hervor, dass diese Autorinnen und Autoren, obwohl sie in Deutschland leben, die Sitten und Bräuche der türkischen Kultur nicht vergessen haben und in ihren Werken betonen. Für Leser, die diese Sitten und Bräuche nicht kennen, dient es zum Erlernen der Sitten und Bräuche einer anderen Kultur.

Literatur

- Acevit, A. (2008). *Zu Hause in Almanya*. Campus Verlag.
- Altmayer, C. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2(2), 25 pp
- Asutay, H. (2021). *Türk – Alman Göçmen Edebiyatı*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Aytaç, G. (1991). *Edebiyat Yazıları II*. Gündoğan Yayınları.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenberg Verlag.
- Bickes, G. (1992). Zur Kulturspezifik interkultureller Kommunikation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18. Iudicium Verlag. S. 157-169.
- Demirkan, R. (2010). *Septembertee*. Aufbau Verlag.
- Doğan, C. (2021). Kültür Olgusunun Temel Kavramları. *Kültürlerarası Araştırmalar*. Paradigma Akademi Yayınları. S. 49-74.
- Gutjahr, O. (2002). Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Claudia Benthien, Hans Rudolf Velthen (Hrsg): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbeck bei Hamburg. S.345-369.
- Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Wilhelm Fink Verlag.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kara, Y. (2008). *Cafe Cyprus*. Diagonos Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Özdamar, E. S. (2005). *Der Hof im Spiegel*. Kiepenhauer und Witsch Verlag.
- Özdoğan, S. (2011). *Heimstraße 52*. Aufbau Verlag.
- Reimann, D. (2017). *Interkulturelle Kompetenz*. Narr Verlag.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. Beck Verlag.

40. The use of meta language in the humor

Meltem EKTİ¹

APA: Ekti, M. (2022). The use of meta language in the humor. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 660-672. DOI: 10.29000/rumelide.1164994.

Abstract

In the studies on humor, humor is generally regarded as an art form that reveals the funny side of life in different genres and styles. It can be said that the purpose of this activity is to make the recipient laugh and even criticize. While criticizing, the aim is also to eliminate the deficiencies, mistakes, and defects made in the communication and interaction process in which the messages are directly or indirectly transmitted. What makes humor important and different apart from its effects is the way it is applied, such as the style used, the rhetorical elements, etc. This is because what sounds "funny" for one may not be "funny" for another, so what seems "hilarious" to one may not be "hilarious" to another. Depending on the individual and even on the societies involved, this situation varies not only concerning the function of being hilarious but also concerning many other functions. Here lies actually the difficulty in creating humor. When individual differences, as well as the differences in the imagination of national and international receivers, are taken into account, it is a very tedious process to capture a common sense of humor, namely gathering people under the same roof by making them to get the same joke. Therefore, this study analyses not only (as usual) the choice of genre, style, and shape but especially their function in a multicultural, that is, multilingual environment. Obviously, it is necessary to add the dimension of a "metalanguage" in addition to the concepts of style and genre and to the rhetorical elements employed. In order to exemplify the function of "metalanguage" and "meta communication" as a tool to bring different cultures together, the perspective of humor has been used in this study. As a type of humor, the language used in the stand-up shows by Bülent Ceylan, who grew up in a bilingual environment, is Turkish; at the same time, he makes jokes Germans can understand easily; he can address not only native speakers but also members of other societies as the target group. This study analyses examples from Ceylan's humor. Ceylan uses humor as a communicative tool on the level of a metalanguage, thus bringing together the members of societies with two different, maybe even more, senses of humor under a common "humor" roof.

Keywords: Humor, Metacommunication, Culture, Bülent Ceylan, German

Mizahta meta dil kullanımı

Öz

Mizah konusunda bugüne kadar yapılan çalışmalarda mizahın genel anlamda hayatın güldürücü yönünü farklı türlerde ve üslupla ortaya çıkaran bir sanat türü şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Söz konusu etkinlikte amacın hem güldürmek hem de alıcıyı düşündürmek hatta eleştirmek olduğu söylenebilir. Eleştirirken amacın aynı zamanda, iletişim ve etkileşim sürecinde yapılan eksiklikleri, hataları, kusurları dolaylı ya da doğrudan iletilen mesajlarla ortadan kaldırmak olduğu da belirgindir. Mizahı söz konusu etkileri dışında önemli ve farklı kılan şey ise uygulama

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), meltemc@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8353-1397 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164994]

şeklidir. Bunların belirlenmesinde ise iletilen mesajın niteliği, amaç, hedef grup vb. faktörler rol oynamaktadır. Çünkü birisi için “komik” olan diğeri için “komik” olmayabilir yani birine “gülünç” gelen diğere “gülünç” gelmeyebilir. Bu sadece gülünç olma işlevinde değil, diğer birçok işlevlerinde de bireye hatta toplumlara göre değişkenlik göstermektedir. Mizah yapmayı zorlaştıran şeyin asıl bu olduğu bilinmektedir. Ulusal ve uluslararası nitelikte alıcıların imgesel farklılıkların yanında bireysel farklılıkları da göz önüne alıp ortak bir “gülünç” kapısı yakalamak oldukça emek isteyen bir süreçtir. Tercih, tür, üslup, şekil bazında yapılırken çok kültürlü yani çok dilli bir ortamda bunu işlevsel bir şekilde gerçekleştirmek bunlarla sınırlı kalmayacaktır. Burada üslup ve türün, hatta kullanılan retorik öğelerin yanında bir “meta dile” ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir. “Meta dil” ve meta iletişim” aracının farkı kültürleri buluşturmasını sağlayan işlevini örneklendirmek amacıyla ilgili çalışmada araç olarak mizah kullanılmıştır. Türk olan ancak Almanca mizah yapan ve hedef grup olarak sadece ana dil konuşuruna değil başka toplumlara da hitap edebilen Bülent Ceylan’ın stand up şovlarında kullandığı dil ve şovlarında yapmış olduğu mizah tercih edilmiştir. Ceylanın bir gönderici niteliğinde araç olarak kullandığı mizahın, meta dil açısından yorumlanarak, meta iletişimin ve araç olan mizahın kültürel buluşturmadaki gücüne göndermede bulunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Mizah, Meta iletişim, Kültür, Bülent Ceylan, Alman

Metalinguage and meta-communication in the context of intellectual imagination

Meta-language and meta-communication topics, which are not as popular as communication and language in general, have become popular in recent years, especially due to the development of technology and the removal of borders as an achievement of the global world. In order to understand the reason behind this, it would be appropriate to briefly define the concepts of meta-language and meta-communication. Metalanguage is also called the upper language in many studies. However, the difference of this language from other language definitions is that it is not related to non-linguistic indicators, but a language is spoken on language. Metalanguages also contain all kinds of descriptive elements in language, such as sounds, morphemes, or words and sentences, which are the normal means of communication. Tarski (1983) approached the difference between the Objective (Objektsprache) language and Metalanguage from a logical point of view and pointed out that there is a difference in terms of semantics. He also emphasized that if this aspect is ignored, it can cause paradoxical and semantic antimony.

To demonstrate, metalanguage can be defined as follows:

Language A

Language B

Common Language spoken about the

Metalanguage

In other words, a relation is established between the expressions here. Communication always takes place at two levels: the real communication level and the higher communication level. The phenomenon of meta-communication means communication through communication, that is, communication on communication. Thus, it is revealed how interactions with each other occur during the communication process, how the message is perceived, and how the perceived data is analyzed and reacted to (F. Schulz von Thun, Kumbier, 2006)

In communication aimed at message delivery, meta-communication is also present. In other words, meta-communication is part of the transmitted message. This could be called the part of communication that explains "that's how it's meant" or "that's what it means". For this reason, it operates parallel to the existing communication, albeit indirectly. Here, indirect or implicit communication, which is one of the two types of meta-communication, is mentioned. Messages are processed simultaneously. There is also another type of direct meta-communication called explicit (Schulz von Thun, 1981). This is actually communication which is based on established communication. In other words, there are situations such as how the communication partners agree with each other, what purpose the sent messages have by the sender, how it reaches the receiver, and how the receiver reacts to it. J. Haley (1978) mentions four possibilities in this context: focus on context, formatting, mimicry, gestures and movements, and finally, intonation. In addition to this, there is also implicit and explicit meta-communication. Here, a different perspective is given to communication in that, it is possible to observe the communication from the outside, even from a top view.

It is clear that this meta-language use or the act of communicating with this language is not a type of communication that everyone can establish. First of all, since there is also self-criticism here, the individual must first be aware of oneself. If there is no self-awareness, then it can be said that real meta-communication is not possible because, for this overhead view, the individual must first grasp their own world. If the individual has the self-awareness to be aware of what is happening during communication, he or she can better perceive the next step, the communication partners. This situation is better understood when we look at the questions in the new meta-communication process: "What is going on inside my head right now?", which can be subconscious or awareness level. How do I "experience my communication partner?" and "What is going on between me and my communication partner?" (Uhl, 2001).

It can be stated that the following data has been reached with the established meta-communication: the status and intention of the sender, the status of the receiver and the extent to which s/he understands the message, and the roles that determine the communication between the communication partners, the content of the mutual messages, which channel the message should be sent through, the contents of the mutually transmitted messages and how these messages are transferred (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2000).

In meta-communication, how the sender and receiver communicate with each other is examined. Rather than the conversation itself, the process is viewed from above at the meta-level. With this overhead perspective, you can see how the conversation progresses and works. Meta communication is rarely used in everyday conversation because many people do not want to talk about the conversation. However, the ability of individuals to do this will enable and liberate them to openly express their views on the conversation and to express their perceptions. In addition, the size of the communication between the sender and receiver can be understood. There may be several reasons, but the obvious reason for this is that people are ashamed, think that they will hurt the other person, etc. (Knill, 2003).

In general terms, it can be concluded that this form of communication requires special education, considering the criteria such as the self-awareness of the individual or the freedom of self-expression, but the lack of this courage in every individual or the fact that it is not used much in daily life. However, this is not the case because anyone who knows simple follow-up and communication rules can do it. What could these be: for example; the communication partners listen to each other well, the other always listen when one is talking, that is, the conversations do not interfere with each other, both parties try to

understand each other, and most importantly, the communication partners can exchange their thoughts with each other in conversation, not focusing on anything other than what is said, giving no room for insults (Knill, 2003).

In recent years, it is clear that there are different approaches to the subject of meta-communication from different disciplines, such as text linguists or pragmatic linguistics. For example, Mead argues that the interrelationship of communication partners manifests itself in the communication process because what the communicator says appeals not only to one's age or ego but also to oneself, and in this way, one actually puts oneself in the object position. Thus, the individual can have the opportunity to react immediately to vehicles such as self-observation and the style one used in the process of communication (Schröder, 2018).

Similarly, Bateson (1972) and Jakobson (1985) were pioneers working on meta-communication. While referring to the metalinguistic function of language, Jacobson drew attention to the emphasis of language as a code that provides understanding. Bateson, on the other hand, tried to reveal the difference between the metalinguistic message and the metacommunicative message instead of talking about language (1955/1972). Loenhoff started from the relationship between language and culture and drew attention to the intervening function of culture to prevent complexity by acting as a control mechanism in the interaction process (1992, as cited in Schröder, 2018). In fact, in all these studies, it can be said that there is common thinking, making sense, and concluding action taken by the communication partners.

In summary, the big picture here is that man is endowed with this gift, language. Human beings can first grasp the essence with this ability. However, it is said that just as life is language, what interprets life is the metalanguage. At the same time, metalanguage is a reflection on language (Kaplan, 1999). Here, the linguistic purpose is disabled and the tool indicating the purpose, meta-language, has become the goal. In this case, we come across a communication model that we can call a meta-model. However, before the communication model, the sine qua non of communication is whether the sender and receiver have the equipment to use this model.

Cognitive Use of meta-language in the communication process

In general terms, meta communication is defined as communication on communication. With meta-communication, a different perspective is being developed for the healthy functioning of the communication process. From the definitions we have made before, it is also understood that meta-communication offers the opportunity to answer how an ongoing communication, whether it is one-on-one or a meeting, is perceived and experienced, as well as to look at what is going on from above, like a bird's eye view. The so-called model can take place at the beginning, middle or after the communication. Hölscher states that meta-communication allows us to determine whether the communication style is directly proportional to the purpose or is capable of meeting the current situation. Another positive effect of meta-communication is that it can create a distance in terms of a better understanding of what is happening in the communication process or in terms of the ability of both sender and receiver to direct joint actions in this process effectively. For example, you are talking to someone about your vacation plan or any project. During the communication process, you feel that you can meet with the receiver on a common channel and have the impression that the communication is proceeding as intended. This shows that the communication is very satisfactory for both the sender and the receiver, and both parties will be satisfied with this process. Sometimes, however, the sender or receiver may have a negative

impression like "How many times are we going to talk about the same subject?". There may be moments when you think that this communication is not efficient enough, as a result of perceptions like what we are talking about is not getting anywhere, and we are proceeding in a style that is not suitable for the subject we are talking about (Hölscher, 2017). The need here is to take the conversation to a higher level because the nature of the distance can create the need to take the language to the next level.

In addition to the socio-cultural structure, in his work "Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation", which we can convey as communication problems and unhealthy communication, Fiehler defined (1997) communication as meta-communication and emphasized that, in the use of communication, an individual needs to have an infrastructure (Hintergrund) on Pluralismus (pluralism), Vielfältigkeit (diversity), Mannigfaltigkeit (majority). In this context, it would be appropriate to give an example from research conducted by Kutlay Yağmur. Yağmur (2007) states that as a result of this research, bilingual children have this qualification. Therefore, based on the idea that it will set a good example in the related study, examples from the communication established by bilingual Bülent Ceylan in his stand-up were preferred. He concluded that the reason why these qualities of children are more developed than others is that they grow up in a bilingual environment and acquire and learn skills in both languages. He pointed out that these children also have very high meta-language perceptions. Since 1960, the following pioneers in the field, Peal and Lambert (1962), Bialystok, (2001), Ianco-Worrall (1972), Ben-Zeev (1977) and Cummins (1978), Vygotsky (1962), have pointed out the effects of bilingualism on cognitive and linguistic abilities. The common inference is that these children are quite successful in cognitive life and can establish meta-communication because the research conducted by evaluating especially word awareness and syntax awareness show that awareness, that is, both structural awareness and conceptual awareness, facilitates their transition to the use of metalanguage. In fact, Clark (1978) put forward a hypothesis that "Learning two languages at the same time can improve awareness of certain linguistic devices in both". However, the point that should not be forgotten no matter what is that, first, it is necessary to have a solid foundation in the mother tongue. In other words, these children have a metalinguistic-meta communication awareness. When they say awareness within the scope of metalinguistics, it is said that they have the ability to "objectify language and present it as a meaning-free linguistic code" (Roth, Speece, Cooper, & De La Paz, (1996), as cited in Beceren, 2014).

In related studies, it is stated that they have the ability to analyze language, especially language forms, to understand how they work and how they integrate into a more comprehensive language system, and the ability to reflect and change the structural features of the spoken language, as Trummer asserted (Tunmer, Herriman & Nesdale, (1988) as cited in Beceren, (2014)). In short, normal language operations involve automatic processing, while metalinguistic operations require control processing. When speaking, one does not take into account phonemes and words individually or groupings of words unless one is thinking consciously about themselves. However, metascientific awareness requires information analysis and control of cognitive processing. Vocabulary awareness is particularly evident (as cited in Beceren, 2014). This allows them to use the metalanguage comfortably. It is inevitable that humor is a very suitable tool for word play made within the scope of this awareness because while making jokes, words are not only based on communication, as stated in related studies, but also multiple meanings are attributed to words by using context clues.

Meta language and meta communicative function of humor

If we explain it with humor; in the abstract, it was mentioned that the quality of the sender is of significance in the phase of transferring humor to metalanguage. This is because no matter what the purpose of humor is, whether it is dominance developed by Hobbes, the theory of laughter called discord put forward by philosophers such as Kant and Henry Bergson, or the relaxation theory of Gregory Bateson, the important point is the sender who will use these theories cognitively in a correct style and lead the receiver to laugh or think and who will create the meta-language in question and turn all these into an art (Usta, 2005). At this stage, the question of whether anyone can use this meta-language may come to our minds. Although stand-up, which is a bilingual sender and a humor type as a tool, was preferred, especially in the exemplification part of the study, it is obvious that there is no need to be bilingual to perform stand-ups. The reason why stand-up is preferred as a tool becomes evident in the definition of Serindağ. It is understood that in "stand up", which is a type of humor, language games, slang words, idioms and even all the possibilities of the language we can call a partial language are employed (Serindağ, 2004). In other words, the language used is actually recreated. In this case, the listener laughs for any reason, but the object used for them to laugh functions outside the existing rules or the general use of the language. If we go back to the answer to our question, it can be said that every individual with language skills has this ability and equipment. The important part here is that the individual is cognitively aware of this. Just as Wittgenstein stated that every game has a rule and the game is played within the framework of these rules, it would be appropriate for the person who will realize the humorous adventure to know both the language necessary for humor and have the socio-cultural knowledge of the people, namely the audience who will take part in this adventure. As a result, the rhetorical elements in question also contribute to the social association stage of the language, and they are very effective in the formation of the metalanguage (Karahan, 1999, Özünlü, 2001). No matter what theoretical framework "laughing", which is the function of humor, takes place here, it is quite clear that communication is built on communication in the process. As Usta stated, the expression of "whatever the reason is for laughing, the object of laughter is a language that deviates from the existing rules" (Usta, 2005) refers to the metalanguage. What provides the transition to this upper language is the correct analysis of the indicators apart from the cognitive characteristics of the sender, and in this case, meta-communication takes place. Friedeman Schulz von Thun defines it as follows:

Table I: Das Kommunikationsquadrat
Communications square

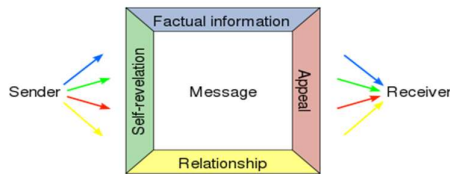
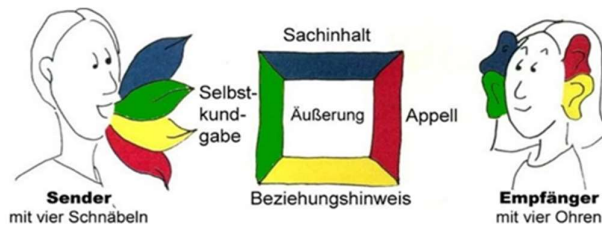


Table II: Vier Ohren Modell
Four-ears model,



(Schulz von Thun Institut für Kommunikation: <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>, Haak, 2020, <https://hrtrendinstitute.com/2020/09/21/the-eisenhower-matrix-and-various-other-grids-for-hr/>)

As can be seen in the picture, the sender has four mouths (which Schulz defines as a beak), and the listener has four ears. Sachinhalt refers to what the sender actually gives information about, while Self-

revelation (Selbstkundgabe) is how the sender expresses himself and how one discloses the information. The Relationship (Beziehungshinweis) means what the sender thinks about the communication partner and his attitude towards it, and Appeal (Appell) contains what the sender wants to learn from their communication partner. Factual Information (Sachebene) is the primary stage because factual, that is, basic information, is important in the communication process. In this process, there are criteria such as the accuracy of the information, whether it is related to the subject or whether the information given is sufficient to understand the subject. While the sender uses his mouth about Factual Information, the listener listens with the related ear. In the process stated as Self-revelation, the receiver will behave in the same way if the sender gives something from oneself. Every expression is actually a function of giving something from oneself, whether indirectly or directly, because every word used in this transfer contains a feeling, a value, a need, etc. (1981).

The Relationship part reveals the attitude towards the other party or what is thought about the communication partner. Intonation, voice, gesture or facial expressions indicate this. Information, supported by these, is transmitted indirectly or directly, and this time the second ear, called Relationship ear (Beziehungsohr), comes into play and from this transfer, the sender recognizes behavioural patterns such as one may feel valued or think that one is rejected, that one is respected, humiliated, not taken into account, etc. The impact on the receiver occurs in the part called Appeal. The person who begins to speak has taken the floor to achieve something. In other words, it can be said that one may want to make a request, send a warning, or pose a question; that is, one must execute an action-oriented instruction. With this Appeal ear, the receiver asks oneself: What should I do now, how should I think or feel? (1981).

Example of humor in metalanguage: Stand up

Based on the aforementioned definitions, it is concluded that the meta-language and communication in question exist in stand-up, which is a type of humor, and that Bülent Ceylan, who grew up in a bilingual environment and was exposed to this environment mostly in adolescence, has the cognitive ability to establish meta-communication. For this reason, relevant examples are taken from Bülent Ceylan's stand-up presentations.

It is observed that Bülent Ceylan has an awareness of making jokes in both languages, and he also has socio-cultural knowledge of both cultures because his father is Turkish and his mother is German. In fact, his jokes are not limited to only two cultures, but he demonstrates that he also belongs to the local culture by defining himself as "Monnemer", that is, Mannheimer. From all these, it can be deduced that he is aware of the rules he obeys while playing with language. Moreover, he also states that he occasionally makes wordplay in his discourses on his show.

In general, it is clear that all the possibilities of the language are exploited while doing stand-up. In this context, it can be noted that the reason why each stand-up artist is not evaluated equally, some are very popular and some are not, and even forgotten after a while lies in the form they created on their own. Naturally, this development is not random but occurs with the awareness of both cultures and is the product of a cognitive process. This cognition brought along a metacognitive analysis skill. It can be remarked that Ceylan's ability to address society with three different senses of humor, namely Turkish, German and Mannheimer, is completely possible with metalanguage. Another critical indicator showing the need for a metalanguage is to gather societies with very different senses of humor under a common umbrella of humor. These different senses of humor include the followings: the sense of humor that emerges in the expressions of "the German joke book, which is described as the shortest book in the

world", which reflects the humor of the Germans in an American joke, or the sense of humor emerging from Mark Twain's utterance of "German jokes are no laughing matter", and a Turkish society that has a rich humor culture and loves to laugh especially because it is a Mediterranean society, and thirdly, as Ceylan puts it, Mannomers' sense of humor (<https://www.deutschland.de/tr/topic/yasam/almanlar-neye-guler> 31.07.2017)

First of all, if we consider the stand-up process as a communication model, we generally see the sender, the receiver and the channel used. Based on the theories of both Lasswell, Saussure, Shannon, Weaver, Thor or similar communication models, the essential points for healthy communication are the partnership between the sender and the receiver in the transmission process of the codes, the identity of the receiver and the sender, that is, who they are, but the most important of all is what the purpose of communication is.

When we look at Bülent Ceylan's stand-up process, as the FHM editor stated, he cannot be positioned by the receiver as he can portray different characters as a sender. Whether Bülent Ceylan is "Hassan", whose semiotic reflection with his long hair and boxer cut does not coincide with the standard Turkish Hassan identity. Even though his father is Turkish and he is expected to be a Muslim automatically, he also states in his interviews that he believes in God but does not feel like he belongs to any religion (Kopp, 2017). His qualities, including the Heavy Metal music he listens to or his passion for Bushido etc. make it difficult for the audience to position him. When this is evaluated from the perspective of the receiver, it can create both positive and negative impressions. However, in Bülent Ceylan's case, this diversity returned to him with positive impressions. It can be noted that the reason for this positive development is the impact of the metalanguage used by Ceylan.

His preferred communication channel is standup which is actually a means of humor. It is observed that he creates a basis for himself to have freedom over both structure and content while making jokes. It is understood that this basis also enabled him to switch to metalanguage in the freedom granted to him. This basis is the identity of "Narrenfreiheit", (Zinkant, 2011); that is, he has the freedom to deceive. These identities and the characters of the other roles he has assumed play a decisive role in the reception of his discourse by the audience. In this case, many factors, including the sender, receiver, message channel, Self-revelation etc., that affect the communication process are provided. The rest is the code used and the way the code is transmitted, which can be called a kind of Factual Information and Relationship. Conveying these with examples will make the topic more understandable. In addition, thanks to Ceylan's multicultural ability, and how he uses these codes and interprets them considering the target group, his transition to a metalanguage becomes clear. Another thing that should be noted before moving on to examples of metalanguage used by Ceylan in his shows is that he sometimes irritates his audience or causes them to laugh by creating a cold shower, an alienation effect.

On July 28, 2017, he shared an anecdote with his father in his show (youtube) in the Quatsch Comedy Club program. Ceylan stated that his father described him as "Erste Türke in Deutschland" (first Turk in Germany), and when asked how he knew, he said that he received an answer as "An der Grenze habe ich niemand andere gesehen" (I didn't see anyone else at the border). In another example, he stated that when his German acquaintances' wife died, his father used "Gott sei Dank", which he thought was a direct German equivalent of "Allah be with you", which was used to offer condolences in Turkish, and he expressed the reaction of the German neighbour to this. Then he took the example one step further and stated that this acquaintance was the owner of the house. Here, while giving information on the subject, it is seen that the communication partner exhibits both his own thoughts and the attitudes they

will form about himself quite successfully. Looking from both Turkish and German perspectives, it is seen that he has reached the desired result with a correct response from the communication partner.

Although it is understood at first as to offend Turkish immigrants in both examples, the identity he used in his example, namely "his father", prevents this process from being perceived in this way. This also shows that cultural differences can be revealed by mistranslating only a sentence, but this difference can be turned into a joke instead of being evaluated as hostile. Therefore, there is a cognitive process here. This and the father's identity in the process indicate the transition to the cognitive use of metalanguage and meta-communication. Another indicator that provides the transition to the metalanguage is that his father may be from the 1960 generation, is generally expected and comes to mind in response to the phrase "I am the first Turkish person to come to Germany", and that he is among the first generation of guest immigrants. It is understood that the joke passed through the information analysis filter because the statement that he did not see anyone else at the border was an answer contrary to the expectation, and the receiver either was surprised or produced an unusual response, which is another indicator displaying the use of metalanguage.

Likewise, the example of "Weinachtlieder" in the show (youtube) of the Quatsch Comedy Club program on March 23, 2017, draws attention. Before giving an example on the subject, he also includes balancing statements in order to save the listener from negative perception and provide a guiding perception, as we have mentioned before. The most obvious example of this is that, as he stated in many of his shows, his father is Muslim and his mother is Catholic, and he does not feel that he belongs to any religion but believes in Allah. In the same way, by expressing that his father sang "Alle Jahre" in Weinachtlied as "Allah Jahre", he provided a transition to the metalanguage because here again, with the preliminary explanation he made, he was able to address all of the Muslims, Catholics or those who do not belong to any religion. With the use of the metalanguage, he maintains a healthy relationship with "Self-revelation" and "Relationship" and seems to have reached the desired result as Appel. In the same show, the joke he made about the elderly is as follows. He stated that he called out to a woman in his 70s in the front row and said "wenn ich doch einbisschen Alter ware" (If only I were a little older) and received "Alter spielt keine Rolle" (Age does not matter) in response and that he had great respect for the elderly from then on. In other words, it is understood that there is a transition to the cognitive use of metalanguage because an old woman mocking him while he was trying to make fun of the topic of age and being old is an answer contrary to what is expected is received in the act of humor. In this context, it is seen that the communicative interaction is quite high.

In the show of CSD Gala Stuttgart dated May 1, 2013, there is also an expression such as "Wir Turken waren schon vorher in Wien" (We Turks were in Vienna before) while sharing a post about the adaptation process. Here, again, while there are cultural uncertainties about what kind of attitude should be developed in the minds, he immediately says "Wo sind wir jetzt" (Where are we now) and says that his mother answered this question as "uberall" (overall), making the unprepared audience or listener laugh again with an unexpected expression. He offers the communication partners the opportunity to question themselves, as well as the opportunity to look over the communication process and evaluate it. In the CSD Gala Stuttgart show dated May 1, 2013, there is a joke in the form of "Ich hab dafur bezahlt ich will ne Turk sehen" (I paid for it, I want to see a Turk). Another expression that he used in many of his other shows is that when he was a kid, they used to make fun of him at school for being Turkish or his type and said, "ich war ein Aussenseiter" (I was an outsider). There are his statements like, "Now, they are paying for it". This can be considered as another indicator of cognitive use and the transition to meta-communication because here, he is questioning both himself and the communication partner's

preference regarding the person he has chosen as the communication partner in the process. We might come across directly queries provided by meta communication such as "Wer bin ich, in welcher Situation befinde ich mich" (Who am I, what is my situation). Likewise, this situation occurs in the example of "in der Schule zog ich immer weisse Strümpfe an" (I always wore white stockings to school). In this example, a relationship is established and referenced between the image of white socks and belonging to Turkish origin. But later on, it can be said that the listener is misled by the phrase "ja "ich zog weisse Socken, ja das habt ihr gemerkt obwohl Mama Deutsch war", (I put on white socks, yes you noticed that although mom was German) and this even causes people to criticize their prejudiced attitudes.

Not only does he make references to Turkish-German relations or the attitude of the Germans to the Turks, but also to the Germans and the German system by making jokes. In the Quatsch Comedy Club Show on July 28, 2017, he stated that the ducks on the edge of the lake in Mannheim are now starving. Right after this, he states that retirees usually hang out there and thus criticize the retirement system. The preferred style in this criticism process is a metacognitive style. The tool, stand-up, provides the subject to be presented in a moderate manner, but the phrase, the Relationship part, makes the use of metalanguage clear because he expects the audience to read between the lines. Among the other communication models we have mentioned before, especially Psychologe Friedemann Schulz von Thun's Vier-Ohren Model manifests itself in the transition to the aforementioned metalanguage in Ceylan's shows.

While expressing these, acting directly with the Mannheim dialect shows the cognitive use of both form and context. In an interview conducted by Barbara Reiter on May 23, 2014, published in the magazine Freizeit, he shared a memory about his father. He stated that his father hit his head while getting into the car and said, "Scheiss Kopf" (Shit head) in response. This reaction, contrary to what is normally expected, caused laughter again because the expected statement is "Scheiss Tür" (Shit door). This obfuscation again causes the questions, we have mentioned before to be posed. In addition, it is seen that he used the expression "ich bin integrierte Türke" (I am an integrated Turk (Reiter, 2014)) frequently and softened his discourses; that is, he included balancing expressions for both the Selrevelation part and the Relationship part for a correct understanding of Factual Information. It can be noted that even the Hassan, Mompred or Anneliese characters that he developed in his programs are actually a tool in the transition to the metalanguage. The starting point of cognitive logic is again seen in the interview with Barbara Reiter. As an answer to Reiter's following question "Was ist denn im Moment ein guter Witz, um in einer Runde gut anzukommen?" (What is a good joke at the moment to get off to a good start in a round, (Reiter, 2014), he said that "Mit Witzen habe ich es gar nicht so. Das müssen einfach gute Geschichten sein". (I have nothing to do with jokes. It just has to be a good story (Reiter, 2014)) In other words, he did not initiate the humor process with the intention of making the audience laugh or make jokes; in fact, the stories he chose lead to this action. It can be understood that the story choices are made cognitively and that the right story choices cause cognitive communication. In this context, it can be said that this cognitive communication takes place with the metalanguage.

Conclusion

It is clear that a meta-communication action with meta-language requires having metacognitive equipment. In other words, "reden über das reden", (talk about the talk); that is, meta-language actually leads to meta-communication. While talking about something, it is seen that there is a transfer from the top view. The aim is to destroy misunderstandings and to make communication more healthy. For this

reason, it can be said that there is a transition to metalanguage based on the Vier-Ohren Model used especially in Misunderstandings or conflict and in Psychologe Friedemann Schulz von Thun.

In the part including Factual-Information, Appeal function, Relationship, Self-revelation. In the Factual Information is the pure information hidden. In Appeal there is the phrase, "What do I want to achieve in the recipient with this post?". While Relationship is related to "what do you think about it" together with mimicking, gestures, Self-revelation refers to that "it is more about how we perceive things rather than how we convey something" (Schulz von Thun, as cited in alpha lernen, 2017). By removing the "Misunderstanding" on subjects such as Racism, integration, Hassan, Turk, etc., Ceylan used these four structures extensively in the examples he described above; by referring to the pure Information in factual information eben as in the example of "Wir Türken waren zuerst in Wien", which means "We Turks were in Vienna for the first time"; What do I want to achieve with these words in Appeal?; Self-revelation is observed in the same way. It is clearly seen that there is a transition to meta language by using humor as a tool and performing the process in these four structures.

In addition, simultaneous processing of messages can prevent this misunderstanding. As it can be understood, the meta-communication established here is actually a part of the transmitted message. As we have mentioned before, this message either implicitly or explicitly states 'it is meant to be said' or this message 'means this'. Here, unlike communication, there is a conversation about language, not non-linguistic signs. This fact shows that there is a correlation between the expressions, as seen in Ceylan's examples. It can be said that Bülent Ceylan's question "Who am I?", his humorous approaches to old people, and being paid to watch and listen to him, while he was once a laughing stock, is both a social and individual touch. One of the most essential criteria to make this touch is to have information about the message in the communication and the socio-cultural structure of the recipient. In addition, the form of discourse should not be forgotten. Because the stylistic or rhetorical elements to be used in this social association are very important. In other words, the formation of the meta-language also ensures that the language used in this discourse is a language that deviates from the existing rules as stated by the Usta. As it can be understood, the sender is performing art instead of making a simple message. Humor is also a suitable tool in this process, as it makes it easy to ascribe multiple meanings to words and to push to think with laughter, and especially to determine how much the desired effect is achieved in the recipient. As a result, with the transition to meta communication with the appropriate tool, cognitive approach, awareness and correct transfer, it will be possible to convey the message in an objective way and to bring different cultures together under a common roof in the communication process, as seen in the example of Bülent Ceylan.

References

- Bateson, G. (1972). *Steps to Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press: pp. 247-248 and 289. ISBN 978-0-226-03905-.
- Beceren, S. (2014). Ardeşık İki Dilli Çocuklar ile Tek Dilli Çocuklarda Üstdilbilimsel Gelişimin Karşılaştırılması. *International Journal of Educational Researchers*, 1 (1), 2014:28-40. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijers/issue/8487/105620>.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48(3), 1009-1018. <https://doi.org/10.2307/1128353>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>

- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Evidence from what children say and do. In *The Child's Conception of Language*, ed. A. Sinclair, R. Jarvlla, W. J. M. Levelt, pp. 17-43. New York: Springer, 1978.
- Çeviker, T. (1997). *Karikatür üzerine yazılar*. İstanbul: İris yayınları.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*. First Published June 1, Research Article
<https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Fiehler, R. (1997). *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*, Springer Fachmedien.
- F. Schulz von Thun. (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt, Reinbek, 1981 -2016
- F. Schulz von Thun, Dagmar Kumbier. (2006). *Interkulturelle Kommunikation, Methoden, Modelle, Beispiele*. Verlag: Rowohlt; Auflage: 8 (1. April 2006)
- Haak, T. (2020). *Communication models, from Aristotle to White*.
<https://hrtrendinstitute.com/2020/09/21/the-eisenhower-matrix-and-various-other-grids-for-hr/>
September 28, 2020
- Haley, J. (1978). *Problem-Solving Therapy*, Harper & Row, 1978 - 275 p.
- Hölscher, S. (2017). *Was bedeutet eigentlich Metakommunikation?*
<https://metrionconsulting.de/inhalte/blog/was-bedeutet-eigentlich-metakommunikation/>).
- Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400.
doi:10.2307/1127524
- Jakobson, R. (1985). Metalanguage as a linguistic problem. In S. Rudy (Ed.), *Selected Writing*, Vol. VII (pp. 113-121). The Hague: Mouton.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaplan, M.(1999). *Dil ve Kültür*. Dergah Yayınları.
- Knill, M. (2003). *Metakommunikation oder: "Über das Reden reden"*,
<http://www.rhetorik.ch/Metakommunikation/Metakommunikation.html>, 2003
- Loenhoff, Jens. (1992). *Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: Leske & Budrich, 1992
- Özünlü Ü. (1999). *Gülmecenin Dilleri*, Ankara: Doruk Yayınları.
- Özünlü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*, İstanbul: Multilingual
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *Journal of Special Education*, 30, 257–277. <https://doi.org/10.1177/002246699603000303>
- Serindağ, E. (2004). İngilizcenin Ardından Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi Öğrenimi Üzerine Düşünceler, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 53-60.
- Schröder, U. (2018). *Zur Funktion von Metakommunikation in der dialogischen Konstruktion von Alterität*. Heft 253, 2018
(file:///C:/Users/ADELAB3/Downloads/2018_Metakommunikation_LinguistischeBerichte.pdf).
- Tarski, A. (1983). The Concept of Truth in Formalized Languages. *Logic, Semantics, Metamathematics*, Indianapolis: Hackett 1983, 152–278, 1935
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R.. (1988). *Metalinguistic abilities and beginning reading*. *Reading Research Quarterly*, 23, 134–155

- Uhl, T. (2001). *Metakommunikation*, Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/103279>,
- Usta, Ç. (2005). *Mizah Dilinin Gizemi*. 1. Baskı. Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.ğ. Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli Çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı, *Dil dergisi*, DOI: 10.1501/dilder_0000000067
- Yardımcı, I. (2010). Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 1-41. <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21650/232754>, 2010
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson D.D. (2000). *Meschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*, Hans Huber Verlag, Bern/Stuttgart/ Wien, Taschenbuch. 271

Internet and media resources

- Schulz von Thun Institut für Kommunikation: <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>
- <https://www.deutschland.de/tr/topic/yasam/almanlar-neye-guler> 31.07.2017.
- Keisers, S. Westdeutsche Zeitung Bülent Ceylan teilt aus: „Weil ich Kanake bin!“, 24 Oktober 2011. https://www.wz.de/nrw/duesseldorf/buelent-ceylan-teilt-aus-weil-ich-kanake-bin_aid-30597211.
- Kopp, H. Interview with Gala magazine: <https://www.gala.de/stars/news/gala-interview--buelent-ceylan-ueber-den-abschied-von-seinem-vater-21326652.html> 08.03.2017
- Zinkant, A. Ulk mit starker Zopf-Note - Shooting-Star Bülent Ceylan gastierte in Münster, <https://www.wn.de/archiv/ulk-mit-starker-zopf-note-shooting-star-bulent-ceylan-gastierte-in-munster-2295593>, Sonntag, 30.05.2010, 17:50 Uhr, aktualisiert 24.12.2011, 22:36 Uhr
- Bülent Ceylan: Der erste Türke in Deutschland | Quatsch Comedy Club Classics <https://www.youtube.com/watch?v=5zKwg2mTvtg>, 28.07.2017
- Bülent Ceylan: Wir Türken | Quatsch Comedy Club Classics, <https://www.youtube.com/watch?v=klnQFfE9TTw>, 23 Mar 2017
- Bülent Ceylan, CSD Gala Stuttgart, <https://www.youtube.com/watch?v=oLjNIBACUUG>, MSTV QueerSpecials · 01 May 2013
- Reiter, B., Bülent Ceylan über Humor, <https://kurier.at/freizeit/buelent-ceylan-im-interview-ueber-humor/66.677.066>, 23.05.2014

41. Kıraatlerin Sihatinde Arapçaya Uygunluk Bağlamında Kırılma Noktaları.(Sibeveyh, Kisâî, İbn Cinnî)

Ramazan BEZCİ¹

APA: Bezci, R. (2022). Kıraatlerin Sihatinde Arapçaya Uygunluk Bağlamında Kırılma Noktaları.(Sibeveyh, Kisâî, İbn Cinnî). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 673-692. DOI: 10.29000/rumelide.1164881.

Öz

Pek çok sahih hadiste zikredildiği üzere, Kur'ân yedi harf üzere nâzil olmuştur. Bu yedi harfin farklı lehçeleri ifade ettiği konusunda kıraat âlimlerinin neredeyse ittifakı vardır. Bu yedi farklı lehçe olgusunun bir yansıması olarak, Kur'ân'ın yanlış okunmasını önlemeye yönelik çabalar, Hz. Peygamber dönemine kadar dayanmaktadır. Ancak Hz. Peygamber'in vefatından sonra insanlar, ihtilafa düştükleri kıraatleri sormak için kesin bilgi kaynağını kaybetmiş oldular. Bu bağlamda ihtilaf arttığında kıraat âlimleri, sahih kıraat ile sahih olmayan kıraati ayırt etmek için üç şart ileri sürmüşlerdir. Bu üç şarttan birincisi kıraatin Hz. Peygamber'e mütevâtir olarak ulaşması, ikincisi Mesâhif-i Osman'a uygun olması, üçüncüsü ise herhangi bir Arap lehçesine uygun olmasıdır. Kıraat âlimleri, Araplar tarafından konuşulan bu lehçenin yaygın olmasının veya nahivcilerin üzerinde anlaşmaya vardığı bir lehçe olmasının şart olmadığını söylemişlerdir. Ebu İshak el-Hadramî (ö. 117/735), Halil b. Ahmed el-Ferahîdî (ö. 175/791) ve Yunus b. Habîb (ö. 182/798) gibi erken dönem nahivciler, kıraatlerin lehçelere uygunluğunu incelerken kıraatler ve râvileri hakkında olumsuz hükümler vermekten kaçınmışlardır. Sibeveyh(ö. 180/796) ise kıraatleri Basra nahiv ekolünün kuralları ile değerlendirmiş ve bu kurallara uymayan kıraatleri yanlış veya çirkin olmakla itham ederek bu olguyu farklı bir boyuta taşımıştır. Kisâî (ö. 189/805) de kıraatlere hem kıraatçi hem de dilci kimliğiyle yaklaşmış, Sibeveyh'in reddettiği birçok kıraati doğru kabul etmiş ve bunlara dayanarak yeni nahiv kuralları oluşturmuştur. İbn Cinnî(ö. 392/1002) de Sibeveyh ve onu takip edenlerin reddettiği kıraatlerin nahivsel değerini ortaya koymak için el-Muhteseb'i yazmış, Sibeveyh ve onu takip edenleri de eleştirerek bu olguyu kıraatçilerin istediği noktaya getirmiştir.

Anahtar kelimeler: Arap Dili ve Belagati, Arap Grameri, Yedi Harf Meselesi

Breaking Points in the Context of Compliance with Arabic in the Soundness of Recitations. (Sibeveyh, Kisâî, İbn Cinnî)

Abstact

As mentioned in many authentic hadiths, the Qur'an was revealed in seven letters. There is an agreement of the scholars of recitation on the point that these seven letters mean different dialects. As a reflection of these seven different dialect phenomena, the efforts to prevent misreading of the Qur'an date back to the time of the Prophet. However, after the death of the Prophet, people lost the definitive source of information to ask about the recitations they disagreed with. When the conflict in this context increased, the recitation scholars put forward three conditions in order to distinguish the authentic recitation and the non-authentic recitation. The first of these three conditions is that the recitation should reach the Prophet as mutawatir, the second is to be compatible with Mesâhif-i

1 Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Konya, Türkiye), ramazanbc15@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6121-6599 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164881]

Osman, and the third is to be suitable for any Arabic dialect. Recitation scholars have said that it is not necessary for this dialect spoken by the Arabs to be widespread or to be a dialect on which the nahivists agree. Abu Ishaq al-Hadramî (d. 117/735), Halil b. Ahmed al-Ferahidi (d. 175/791) and Yunus b. Early syntaxists such as Habîb (d. 182/798) avoided making negative judgments about the recitations and their narrators while examining the suitability of the recitations to the dialects. On the other hand, Sibeveyh (d. 180/796) evaluated the recitations with the rules of the Basra syntax school and accused the recitations that do not comply with these rules as being wrong or ugly, and carried this phenomenon to a different dimension. Kisâî (d. 189/805) also approached recitations with his identity as both a reciter and a linguist, and accepted many recitations that Sibeveyh rejected as correct and created new syntax rules. Ibn Cinnî (d. 392/1002), on the other hand, wrote al-Muhteseb to reveal the syntax value of the recitations rejected by Sibeveyh and his followers, and brought this phenomenon to the point desired by the reciters by criticizing Sibeveyh and his followers.

Keyword: Arabic Language and Rethoric, Arabic Grammar, Issue of Leven Letters

1. Kıraatler ve Yedi Harf Meselesi

Kıraatlerin makbûliyet şartı bağlamında Arapçaya uygunluğuna geçmeden kıraatlerdeki bu farklılıkların sebebine bir diğer ifade ile dayanağına değinmek faydalı olacaktır. Bu bağlamda pek çok hadis olsa da çalışmanın boyutu çerçevesinde en sahîhlerinden iki tanesini aktarmakla yetinilecektir.

Şüphesiz ki bu Kur'ân yedi harf (lehçe) üzere nâzil oldu. Onlardan kolayınıza geleni okuyun.(Buhârî, no: 2419);(Müslim, no: 818)

Cebrâîl bana (Kur'ân'ı) bir harf üzere okuttu, bende ona tekrar müracaat ettim, o arttırdı, yedi harfe ulaşana kadar ben arttırmasını istemeye devam ettim.(Buhârî, no: 3047);(Müslim, no: 819)

Zikredilen hadisler, Kur'ân'ın okunuşunun veya telaffuzunun yedi farklı şekilde olabileceğini işaret etmekle birlikte kıraat âlimleri, Kur'ân'ın nâzil olduğu bu yedi harfin ne ifade ettiği noktasında tam bir ittifak sağlayamamışlardır. Ayrıca hadislerde kastedilen yedi sayısından maksadın, yedi sayısının bizzat kendisi olmayıp kesretten kinaye olduğu şeklindeki yaklaşımlar da mevcuttur. Zira Araplar, yedi, yetmiş ve de yedi yüz sayıları ile kesretten kinaye yapmaktadır. Kurtubî(ö. 671/1273) yedi sayısından kastedilen lehçelerin sayısını 35'e kadar çıkarır.(el-Hâdî el-Kâbe, 1999, s. 107-127-131) Bu bağlamda hâkim görüş, bu yedi harfin yedi Arap kabilesinin lehçeleri olduğu yönündedir ki Ebû Ubeyd Kâsım b. Selâm (ö. 224/838), Ahmed b. Yahya Sâleb(ö. 291/904), Ebû Bekr b. Muhammed b. Hasen İbn Düreyd (ö. 321/933), Beyhakî(ö. 458/1065), Ebû Hâtım es-Sicistanî(ö. 251/869)ve el-Kâdî Ebû Bekr'in bu görüşte olduğu rivayet edilmektedir. Yedi kıraatin lehçelerinde nâzil olduğu bu kabileler hakkında da ihtilaf olmakla birlikte çoğunluğa göre bu kabileler Kureyş, Huzeyl, Hevâzin, Sad b. Bekr, Temîm, Ezd ve Rabîa'dır.(Karaçam, 2016, s. 63)

Hadislerdeki yedi kıraat ile neyin kastedildiği noktasında Ebû Ubeyd Kâsım b. Selâm(ö. 224/838)'ın şu sözlerinin konuya daha da açıklık getireceği kanaatindeyiz. "Kur'ân'ın yedi harf üzere nâzil olması, Kur'ân'daki her kelimenin yedi ayrı okunuşu olduğu anlamına gelmemektedir. Bilakis bir ayetin Kureyş Lehçesine göre, diğer ayetin Huzeyl Lehçesine göre, başka bir ayetin de Temîm Lehçesine göre nâzil olabileceği kastedilmektedir. Bütün bu lehçe farklılıklarına rağmen ayetin anlamı aynı kalır.(ez-Zerkeşî, 1984, s. 217)

Arap Dilinde Kur'ân'a yaklaşımda iki temel mesele hem nahivcilerin kendi aralarında hem de kıraat âlimleri ve nahivciler arasında tartışma konusu olmuş ya da farklı yaklaşımlar tezâhür etmiştir. Bu iki temel mesele şunlardır.

1. Arap Dilinde Kur'ân'la istişhâd meselesi.
2. Kıraat âlimlerinin, “makbul kıraat şartları” arasına “Arap diline uygunluk” şartını da koyarak nahivcileri yetkilendirmelerinin yansımaları.

Birinci şıktaki Arap gramerinde külli kaideleri oluştururken Kur'ân'la istişhâd meselesi başka bir ifade ile önceliği Arap şiiri ve kelamına vermeleri, sadece nahivcilerin istişhâd metoduna bağlı bir konudur. İkinci şıkka gelince çalışmanın temel konusunu da teşkil eden “kıraat âlimlerinin makbul kıraatte aranan şartlar noktasında nahivcileri de yetkilendirmesi” ise kıraat âlimlerinin makbul kıraati belirlemedeki metodunun bir yansımasıdır. Kıraatlerin sıhhatinin nahivsel açıdan değerlendirilmesine temel yaklaşımların çıkış noktası, kıraatçilerin makbul bir kıraatte aradıkları şu üç şarttır.

1. Kıraatin Mushaf-ı Osman'a veya onun çoğaltılarak önemli şehirlere gönderilen diğer nüshalarına vecihlerden herhangi bir vecih ile de olsa uyumlu olması gerekir. Yani bir kıraatin mushaflardan herhangi birinde bulunması, kıraatin Mesâhif-i Osman'a uygunluk şartını taşıması noktasında ona makbûliyet kazandırmaktadır.(İbnu'l- Cezerî, 1931, s. 15)

Ebedi olarak kalacakları altından nehirler akan. (Tevbe, 9/100) ayetinin “مَنْ تَحْتَهَا” şeklindeki rivayeti, sadece Mekke Mushafı'nda bulunmakla bu şart yerine gelmiş olmaktadır.(İbnu'l- Cezerî, t.y., s. 11)

2. Kıraatin başından sonuna kadar mütevâtir olarak rivayet edilmesi gerekir. Cumhur kıraat âlimleri, makbul bir kıraatte başından sonuna kadar tevâtürün bulunmasını şart koşarken, İbn Cezerî(ö. 833/1439), Ebû Şâme el-Makdisî(ö.665/1267)ve Mekî b. Ebî Tâlib (ö. 437/1045) el-Kaysî gibi âlimler ise kıraatte tevâtürün şart olmadığını, “senedi sahîh bir kıraat, ümmet arasında kabul gördü ve meşhur oldu ise Ümmeti Muhammed'in bu hüsnü kabulü, onun tevâtür seviyesine ulaşması anlamına gelir” demişlerdir.(el-Hâdî el-Kâbe, 1999, s. 157)

3. Kıraatin herhangi bir vecih ile de olsa Arap lehçelerinden bir lehçeye uygun olması gerekir.(el-Hâdî el-Kâbe, 1999, s. 157)

Zikredilen ilk iki şart, her yönüyle kıraat âlimlerinin kendi inisiyatiflerinde iken üçüncü şart ise kıraat âlimlerinin kontrolünde olmayan başka bir alan olan nahve dolayısıyla da nahivcilerin inisiyatifine bırakılmıştır.

Nahiv ilmi, her ne kadar kıraat âlimlerinin alanına girmese de İbn Cezerî'nin şu sözleri kıraat âlimlerinin bu bağlamda nahivciler için çizdikleri çerçeveye ışık tutmaktadır.

“Eğer rivayet edilen kıraatin Hz. Peygambere isnadı sahîh ise ve herhangi bir vecihle de olsa Mesâhifi Osman'la uyuyorsa son olarak kıraatin Arap diline uygunluğuna bakılır. Bu bağlamdaki değerlendirme şöyle yapılmalıdır. Rivayet edilen kıraat, Arabın konuştuğu lehçelerden herhangi biri ile örtüşüyorsa bu kıraat muhakkıkları nezdinde makbuldür, sahîhtir ve kendisiyle bütün İslâmî ilimlerde istişhâd edilmelidir. Nahiv lehçelerine gelince bu lehçe en fasih lehçe olabileceği gibi, onun bir seviye altındaki nadir bir lehçe de olabilir. Bu lehçenin sıhhati noktasında bütün nahivcilerin icmâ etmesi şart

değildir, ihtilaf edilen bir lehçe de olabilir. Kıraatin, Arap lehçelerinden herhangi birinde telaffuz edilmesi yeterlidir. Üzerinde bütün nahiv âlimlerinin icmâ ettiği bir kullanım veya telaffuz olması şart değildir. Her ne kadar pek çok nahivci, birçok mütevâtir kıraati kendi nahiv anlayışlarına uymadığı için zayıflıkla nitelemiş olsa da kıraat âlimleri nezdinde bu herhangi bir değer ifade etmemekte, onlara göre yukarıdaki şartları taşıyan her kıraat makbuldür. Kıraat âlimlerinin şart koştuğu şekliyle nahiv lehçelerinden herhangi biri ile örtüşen bir kıraat, ilk iki şartı da barındırıyorsa nahivcilerin yönelttiği eleştiriler sebebiyle reddedilmez.(İbnu'l- Cezerî, t.y., s. 10)

Kıraat âlimlerinin vakiya yaklaşımının bir diğer ifadesi olarak İbn Müneyyir(ö. 683/1284)'in şu sözlerindeki aktarmanın faydalı olacağı kanaatindeyiz. "Bizim hedefimiz kırâatleri nahivcilerin koyduğu Arap dili kâidelerine göre düzeltmek değildir. Aksine gayemiz, Arap dili kâidelerini kırâatlerle tashîh etmektir. Kırâatleri dilsel açıdan ele alırken bu noktanın dikkatlerden kaçmaması elzemdir. Aksi halde mantık hatasına düşülmüş olunacaktır.(Bayraktutan, 2018, s. 82)

Son tahlilde makbul kıraatin tespitinde aranan kriterlerden biri "Arapçaya uygunluk" olsa da pek çok kıraat âlimine göre temelde makbul bir kıraatin belirlenmesi için ilk iki kriter yeterliliği sağlamaktadır. Zira bir kıraatin "nakil bakımından sağlam olması", onun Hz. Peygamber'e (a.s) dayanmasında şüphe olmadığı anlamına gelmektedir ki böylece nakli temeli bulunmayan kıraatler elenmiş olmaktadır. Bazı Sahabelerin yanlarında bulunan Kur'an metinlerine bir lafzitefsir niteliğindeki ilaveleri, bireysel ruhsata dayalı olarak şekillenen okuyuş ve telaffuzlarda "Mesâhîf-i Osmana uygunluk" şartı ile elenince, maksat hasıl olmakta sahîh ya da makbul kıraatin sahîh olmayandan ayrılması süreci gerçekleşmiş olmaktadır.(Meydanoğlu, 2017, s. 189)

2. Sibeveyh ve Kıraatlere Eleştirel Yaklaşımlar

Nahiv ilminin kurulup bir ilim dalı olarak tezahür etmesinden sonraki yüzyıllar boyunca nahivcilerin kıraatlere yaklaşımlarının hem kişi hem de nahiv ekolleri bağlamında çeşitlilik gösterdiği dikkati çeker. Çalışmanın sonraki bölümlerinde de değinileceği üzere, her ne kadar "Basra ekolü mensubu nahivcilerin kıraatlere karşı katı ve tavizsiz, Kûfe ekolü mensubu nahivcilerin ise müsamahakâr olduğu" şeklinde oturmuş bir kanaat olsa da Basralıların arasında Kisâî'den etkilenen müsamahakâr nahivciler, Kûfeliler arasında da Sibeveyh'in metodunu benimseyen katı nahivcilerin yer aldığı dikkatlerden kaçmaz.

Sibeveyh'le başlayan kıraatleri ve râvileri eleştiri dozu Kisâî'ye kadar artarak devam etmiş, bu sürecin sonunda kıraatler mütevâtir ve şâz ayırımı yapılmadan çirkinlikle, Kur'ân'a yakışmamakla ve râvisi de cahil olmakla itham edilmiştir. Kisâî'ye gelindiğinde o, Sibeveyh ve onun metodunu benimseyenlere karşı şâz kıraatlerin bile Arapçaya uygunluğunu kabul etmiş ve hatta şâz kıraatlerle bile istişhâd etmekten çekinmemiştir. Böylece onun elinde kıraatlerin doğrulanması noktasında yeni bir dönem başlamış oldu. İbn Cinnî ise şâz kıraatlerin nahiv ilmindeki istişhâd değerini savunduğu ve bu alandaki ilk eser olan el-Muhteseb'i kaleme almıştır. Böylece o da şâz kıraatlerin istişhâd değerini kanıtlayarak, kendinden önceki pek çok nahivcinin inkâr ettiği şâz kıraatlerin Arap dili açısından doğruluğunu tahkik etmiş oldu. O, nahivdeki yetkinliği ile bu eserinde eleştirilen pek çok şâz kıraatin Arap dili açısından doğruluğunu ispatlamış ve Sibeveyh de dâhil kıraatleri eleştiren nahivcilere bazı noktalarda hatalarını dillendirmekten geri kalmamıştır. Son tahlilde İbn Cinnî sayesinde nahivcilerin kıraatlere yaklaşımında kıraat âlimlerinin istediği seviyeye ulaşılmıştır.

2.1. Sibeveyh(ö. 180/796)

Tam adı, Ebû Bişr (Ebû Osman, Ebu'l-Hasen, Ebu'l-Hüseyn) Sibeveyhi Amr b. Osman b. Kanber el-Hârisî'dir.(Özbalıkcı, 2009, s. 130)

Sibeveyh, kendinden önceki Arap gramer kurallarını, hem sistemleştirmiş hem de ilk nahiv kitabı kabul edilen el-Kitâb adlı eserinde sonraki nesillere muazzam bir gramer hazinesi olarak sunmuştur. Onun Arap dili konusundaki dehasını hiç kimse inkâr etmediği gibi onun adının geçmediği hiçbir Arap dilbilgisi kitabı da düşünülemez. Onun çıkarımları kendinden önceki yaklaşımların yansıması niteliği taşısa da böyle büyük bir nahiv dehasının pek çok meselede kendine has nahivsel yaklaşımlarının olması da kaçınılmazdır.

Çalışmanın konusu bağlamında ise bazı kıraatlerin Arap gramerine uygun olmadığı şeklindeki yaklaşımlar, tabii ki Sibeveyh'le başlamamıştır. Zaten Sibeveyh'e yapılan eleştiriler, kıraatlerin eleştirilmesi, bir kıraatin diğerine tercih edilmesi ve râvilerin hata yapmış olabileceği şeklindeki yaklaşımlar onunla başladığı şeklinde değildir. Değinileceği üzere kıraat âlimlerinin nahivcilerden istediği bütün bu yaklaşımlar Sibeveyh'ten önce başlamıştır. Fakat o, kıraatlerin, mensup olunan dil ekolünün görüşlerine göre yorumlanıp ret veya kabul edilmesi sürecini başlatınca, sonraki nesil nahivciler ondan güç alarak kıraatleri daha katı bir şekilde eleştirmişler hatta reddetmişlerdir.(Meydanoğlu, 2017, s. 184)

İbn Cinnî(ö. 392/1002) başta olmak üzere hem sonraki dönem bazı nahivciler hem de kıraat âlimleri tarafından en büyük eleştirinin Sibeveyh'e yöneltildiği dikkatlerden kaçmaz. Çalışmanın ileriki bölümlerinde de değinileceği üzere Sibeveyh'in, kıraatleri yanlışlamanın da ötesine geçerek araladığı kıraati ve râviyi eleştiri kapısı, sonraki nesil nahivciler elinde sonuna kadar açılarak bazı râvilerin cahillikle ithamına ve de Müberred'in nahiv kriterine uymadığı gerekçesiyle kıraati seb'adan Hamza(ö. 156/773)'nın mütevâtir kıraati ile namaz kıldırın bir imamın arkasında namazını tamamlamayıp ayakbılarını giyip gideceğini ifade etmesine kadar vardırılmıştır.(Müberred, 1994, 2/12.)

Bu bağlamda Sibeveyh'ten önceki bazı nahivcilerin yaklaşımlarına örneklendirerek kısaca değinmek, sonraki nahivcilerin yaklaşımları ile kıyaslama noktasında faydalı olacaktır.

Nahiv ilminde önemli bir yeri olan Ebû İshak el-Hadramî(ö. 117/735), Sibeveyh'in hocası Halil b. Ahmed el-Ferâhidî(ö. 175/791)'in hocasıdır. Nahiv ilminde kıyasın sınırlarının çizilmesi, uygulanması ve yaygın hale gelmesinde en büyük katkıyı Ebû İshak el-Hadramî yapmıştır. Böylece o, kendinden önceki sistemsiz bir şekilde yapılan çalışmalar için belli bir sistem ortaya koymuş, belli bir kaide altına giren kullanımlar ile şâz(belli bir kaide altına girmeyen) kullanımları birbirinden ayırmıştır.(Ünverdi & Aydın, 2022)

﴿السَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا أَلْيَسَ بِالرَّائِيَةِ وَالرَّائِيَةِ فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدٍ﴾ *Hırsız erkek ile hırsız kadının ellerini kesin.*(Maide, 5/38.)ayetinde geçen “السَّارِقُ” ve “السَّارِقَةُ”kelimeleri mütevâtir kıraatlerde merfû iken Ebû İshâk, İsa b. Ömer'in şâz rivayetinde(İbn Hâleveyh, t.y., s. 38) olduğu şekliyle mansûb olması gerektiğini söylemekle yetinmiş, kıraatler ve râvileri hakkında olumsuz bir şey söylememiştir.(ez-Zübeydî, t.y., s. 31)

Sibeveyh'in muasırı ve dönemin önde gelen nahivcisi Yunus b. Habîb(ö. 182/798)'in de aynı şekilde kıraatlere yaklaşımının, yanlışlama veya doğrulamayı öte geçmediği görülür. *إِنَّ هَذَا نَسَاهَرَانَ* *Şüphesiz bu*

ikisi sihirbazdır.(Tâhâ, 20/63) Ayetindeki “هَدَانٌ” kelimesi, İbn Kesîr(ö. 774/1373) ve Hafs (ö. 180/796) dışındaki mütevâtir kıraatlerde elif ile merfû müsennâ formunda iken o, bu kelimenin “هَدَّيْنِ” şeklinde mansup okunuşunun doğru olduğunu ifade ettikten sonra, Mushaf-ı Osmâniye’de هَدَّانٌ لَسَاهِرَانِ şeklinde yazılmış olsa da telaffuzun هَدَّيْنِ لَسَاهِرَانِ şeklinde olması gerektiğini ilave etmiştir.

Hem Sibeveyh’in kendisine hem de hocası Halil b. Ahmed el-Ferâhidî’ye hocalık yapmış olan İsa b. Ömer(ö. 149/766)’de de aynı hassasiyeti görmek mümkündür. O, iştiğâl konusunda, sonraki fiilden zamir dönen ismi daima mansup okumayı tercih etmiştir. Bu bağlamda سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا (Bu indirdiğimiz bir suredir.(Nûr, 24/1) ayetinde “سُورَةٌ” kelimesini mansup olarak okumuş, kıraatler ve râvileri hakkında olumsuz bir şey zikretmemiştir.(Hathât, 1993, s. 61)

Bu bağlamda en önemli nahiv şahsiyeti ve Sibeveyh’in hocası olmasından dolayı Halil b. Ahmed el-Ferâhidî’nin kıraatler konusundaki yaklaşımının ayrı bir önemi olduğu aşikârdır. Zira o, hem Basra dil okulunun kurucularından kabul edilir hem de Sibeveyh’in hocası olmasından dolayı onun bütün gramer prensiplerinin fikir babası olduğu söylenecektir.

Halil b. Ahmed, kendisine nispet edilen el-Cümel fin-nahiv adlı eserinde birçok şâz kıraatle istişhâd etmiştir ki bu yaklaşım, onun bu kıraatleri Arap dil bilimi açısından doğru kabul ettiği anlamına gelmektedir. Zira Arap dil bilimi açısından doğruluğunu onaylamadığı bir kıraat ile gramer kurallarının tespitinde istişhâd etmesi düşünülemez. Bu yaklaşım, onun Sibeveyh’e kıyasla daha müsamahakâr olduğu noktasında bize bir fikir vermektedir. O, her ne kadar istişhâdlarında bazı kıraatleri diğerine tercih etse de herhangi bir kıraat hakkında çirkin vb. ithamlarda bulunmamış, râvileri de cahillikle nitelememiş ve hakaret etmemiştir. O, bazen şâz bir kıraati mütevâtire tercih etse de diğer kıraatler hakkında olumsuz bir şey söylemekten kaçınmıştır.(Salâh, 2005, s. 119)

Aşağıdaki örnekler Onun bu yaklaşımı hakkında aydınlatıcı olacaktır.

يَا جِبَالُ أَوْبِي مَعَهُ وَالطَّيْرُ Ey dağlar, onunla birlikte tesbîh edin. Ey kuşlar siz de(Sebe, 34/10) ayetindeki mansup “وَالطَّيْرُ” kelimesini A’rac ve Abdülvâris, Ebû Amr’, şâz olarak “الطَّيْرُ” şeklinde merfû olarak rivayet etmişlerdir.(İbn Hâleveyh, t.y., s. 122) Halil b. Ahmed, bu şâz rivayet ile istişhâdda bulunarak bu şekildeki kullanımın Arabın kullanımını olduğunu söylemiştir. Emevî dönemi dil âlimlerinden Zeccâcî (öl. 337/949)’nin(Yıldız, 2021, s. 35)el-Cümel fi’n-nahv isimli eserinde ifade ettiğine göre ne yedi kıraate, ne on kıraatte ve ne de on beş kıraatte bu kelimeyi merfû olarak okuyan yoktur. Bütün mütevâtir kıraatlerde “وَالطَّيْرُ” kelimesi mansup olarak rivayet edilmiş, o da kendi nahiv prensipleri çerçevesinde şâz kıraati tercih etmiş fakat diğer kıraatler hakkında olumsuz bir şey söylememiştir.(ez-Zeccâcî, 1984, s. 84)

Onun bu yaklaşımının bir yansıması olarak şu kıraat verilebilir. ثُمَّ لَنَنْزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا. Sonra her gruptan, Rahmân’a en çok âsi olanlar hangileri ise çekip çıkaracağız.(Meryem,19/69) ayetindeki “أَيُّهُمْ” kelimesi bütün mütevâtir kıraatlerde merfû olduğu halde o, Muaz b. Müslim el-Herrâ(ö. 187/803)’dan rivayet edilen şâz kıraatte “أَيُّهُمْ” şeklindeki mansup okunuşunu tercih etmiş(Sibeveyh, 1988, s. 398)fakat diğer kıraatlerle ilgili olumsuz bir yargıda bulunmamıştır.(Salâh, 2005, s. 119)

Bu çerçevede değinilmesi gereken bir diğer nokta da Sibeveyh’in kendisine göre hatalı olan bazı kıraatleri sağlığında başta hocası Halil b. Ahmed olmak üzere diğer muasırı nahivcilere sorarak fikir alışverişinde bulunduğuudur. O, hocası Halil b. Ahmed’e bazı kıraatler hakkında sorular sormuş, ondan ikna edici cevaplar alarak bu kıraatlerin yanlış olduğu düşüncesinden vazgeçmiştir. Sibeveyh’in kendi nahivsel yaklaşım ve çıkarımlarına göre yanlış olduğunu düşündüğü bazı kıraatler konusunda fikrini

alabileceği dönemin en iyi nahivcisi şüphesizki hocası Halil b Ahmed idi. O, Sibeveyh'in gözünden kaçan noktaları ona hatırlatarak konuya açıklık getirmiş ve böylelikle de Sibeveyh'in kıraatin doğruluğu noktasındaki şüphelerini gidermiştir.(Hathât, 1993, s. 126-128)

Sibeveyh, *فَأَصَدَّقَ وَأَكُنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ Sadaka verip iyilerden olsaydım.*(Münafikûn, 63/10)Ayetine “أَكُنَّ” fiilinin mansup okunması gerektiği halde neden meczum okunduğunu hocası Halil b. Ahmed’e sormuş, hocası da “أَكُنَّ” fiilinin, önceki fiil “فَأَصَدَّقَ”nın kendisine değil cezmi mahalline atfedildiğini söylemiştir.(Hathât, 1993, s. 126-128)

Sibeveyh'in hocası Halil b. Ahmed'in fikrine başvurduğu bir diğer kıraat şudur.

وَمَا كَانَ لِنَشْرِ أَنْ يَكَلِمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَخِيَا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ Herhangi bir beşer ile Allah'ın konuşması ancak vahiy ile yahut perde arkasından olabilir.(Şûrâ, 42/51) Sibeveyh, zikredilen ayette mansup olan “يُرْسِلَ” fiilinin, önceki mansup diğer fiil “يُكَلِّمُ” üzerine mi matuf olduğunu Halil b. Ahmed'e sormuştur. O, böyle bir îrâblamada anlamın doğru olmayacağını, “يُرْسِلَ” fiilinin gizli bir “أَنْ” ile mansup olduğunu söylemiştir.(Hathât, 1993, s. 126-128)

Sibeveyh'in hocası Halil b. Ahmed'e sorduğu bir diğer kıraat zikri geçen *ثُمَّ لَنُنزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شَيْعَةٍ إِيَّاهُمْ أَنْتَدُ عَلَى الرَّحْمَنِ عَنِّيَا* Sonra her gruptan, Rahmân'a en çok âsi olanlar hangileri ise çekip çıkaracağız.(Meryem, 19/69) ayetidir.(Hathât, 1993, s. 126-128)

Sibeveyh, hocası Halil b. Ahmed'in vefatından sonra kendi nahivsel prensipleri ile çelişen kıraatleri çağdaşı Yunus b. Habib'e sormuştur.

“الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ” *Hamd âlemlerin Rabbi olan Allah'adır.*(Fâtiha, 1/1) Ayetinde “رَبِّ” kelimesinin mansup olarak okunduğu kıraati Yunus b. Habib'e sormuş, o da Arapların bu şekilde telaffuzunun bulunduğunu söylemiştir.(Hathât, 1993, s. 126-128)

Bu bağlamda, Mevâgıfun-nuhât mine'l-kırââtî'l-Kur'âniyye müellifi Şaban Salâh, Halil b. Ahmed ve selefi nahivcilerin kıraatleri çirkinlikle, Arapçada böyle bir şeyin bulunmaması vb. şekilde olumsuz ithamlar ve kurrâları da cahillik vb. nitelemekten kaçınma yaklaşımının sonraki nahivciler tarafından terk edildiğini zikreder. O, Halil b. Ahmed'in bu ılımlı yaklaşımının 4. asırda Zeccâc(ö. 411/923)'la tekrar geri döndüğünü aktarır. Yazar, Zeccâc'ın da Halil b. Ahmed gibi kıraatler arasında tercihte bulunduğu ve tercih etmediği kıraatlere karşı olumsuz bir yaklaşımın içine girmediğini, kıraatleri çirkinlikle ve râvileri de cahillikle itham etmekten kaçındığını ifade eder.(Salâh, 2005, s. 123)

2.2. Kıraatlere Yaklaşımında Sibeveyh'e Yöneltilen Bazı Eleştiriler

2.2.1. Kıraati, Mütevâtir de Olsa Çirkinlikle İtham Etmesi

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَرَحُوا السَّيِّئَاتِ أَنْ تَجْعَلَهُمْ كَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَوَاءٌ مَخَابُهُمْ وَمَخَافَتُهُمْ Yoksa kötülüğe gömülüp kalanlar, hayatlarını ve ölümlerini, eşit olarak iman edip dünya ve âhiret için yararlı işler yapanları gibi mi yapacağımızı zannediyorlar.(Câsiye, 45/21)ayetindeki “سَوَاءٌ”lafzı, kıraat imamlarınca hem merfû hem de mansup olarak rivayet edilmiştir. Sibeveyh, bunlardan merfû kıraati kendi dil kurallarına uygun bularak tercih etmekle kalmayıp yedi kıraat imamından Kisâi, Hamza(ö. 156/773) ve Hafs(ö. 180/796)'ın mansup kıraatini ise çirkin veya kabîh olarak nitelemiştir.(Sibeveyh, 1988, s. 34)

2.2.2. Tercih Etmediği Kıraati Caiz Olmamakla İtham Etmesi

وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ Adını anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah'a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının.(Nisa, 4/1) ayetindeki “الْأَرْحَامَ” kelimesini “به” lafzındaki zamire atfederek mecrur olarak rivayet etmiştir. Sibeveyh, harfî cerle mecrur zamire zahir ismin bu şekilde atfının caiz olmadığını, bunun ancak şiirin zaruretinde olabileceğini söylemiştir.(Sibeveyh, 1988, s. 39)

Yine bu çerçevedeki bir diğer örnekte şöyledir. Yedi kıraat imamından Hamza, وَأَتَقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ Adını anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah'a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının.(Nisa, 4/1) ayetindeki “الْأَرْحَامَ” kelimesini “به” lafzındaki zamire atfederek mecrur olarak rivayet etmiştir. Sibeveyh, harfî cerle mecrur zamire zahir ismin bu şekilde atfının caiz olmadığını, bunun ancak şiirin zaruretinde olabileceğini söylemiştir.(Sibeveyh, 1988, s. 383)

2.2.3. Kıraatin Kullanımının Az Olduğu Yani Lehçesinin Yaygın Olmadığı Şeklinde Kıraati Eleştirip Reddetmesi

Zira kıraat âlimleri Arap diline uygunluk şartında kıraatin uygunluğunun aranacağı lehçede nahivcilerin icmânın bulunmasının veya en fasih lehçe olmasının gerekli olmadığı ifade etmişlerdir.(İbnu'l-Cezerî, t.y., s. 10) Sibeveyh ise bazı kıraatlerin, az kullanıldığını veya yaygın olmadığını ifade ederek onları eleştirmiştir.

O, Nâfi(ö. 169/785)'nin kıraatinde “نَبِيٌّ” ve “نَبِيَّةٌ” lafızlarının “نَبِيٌّ” ve “نَبِيَّةٌ” şeklindeki kıraatlerini az ve nadir kullanıldığını söyleyerek eleştirmiştir.(Sibeveyh, 1988, s. 555)

Bu çerçevedeki bir diğer örnek Artık zaman kurtulma zamanı değişti.(Sâd, 38/3) ayetidir. İsa b. Ömer'in bu ayetteki “حِينَ” kelimesini “حِينَ” şeklinde merfû olarak okuduğu şâz kıraatini de(İbn Hâleveyh, t.y., s. 130) yine az, nadir bir kullanım olduğunu söyleyerek eleştirmiştir.(Sibeveyh, 1988, s. 58)

2.2.4. Basra Dil Ekolünün Gramer İlkeleri ile Uyuşmayan Kıraatleri Tevil Etme Yoluna Gitmesi

Sibeveyh, Zina eden kadın ve erkeğin her birine yüz sopa vurun.(Nur, 24/2) ayetindeki “الرَّائِيَّةُ” kelimesini, Basra ekolünün nahiv kriterleri çerçevesinde şöyle irâb etmiştir. “الرَّائِيَّةُ” mübteda olup bu mübtedanın haberi ise hazfedilmiştir. Bu mahzup haber “فِيمَا يُنْتَلَى عَلَيْكَ” şeklinde takdir edilmelidir. Ayetin sonraki kısmı “فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ” ise yeni bir cümledir. Müberred, Ferrâ, ez-Zeccâc ve ez-Zemahşerî (ö. 538/1144) gibi nahivciler ise aynı kıraatin irâbında hiçbir tevile başvurmadan “الزانية” kelimesini mübteda, sonraki “فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ” kısmının ise haber olarak irâb etmişlerdir.

Sonuç olarak, nahivcinin kıraatleri kendi nahivsel görüşlerine göre yorumlayıp eleştirme sürecini başlatan Sibeveyh'ten sonra, dilcilerin kıraatleri daha katı bir şekilde eleştirdikleri, hatta reddettikleri dikkati çeker.(Meydanoğlu, 2017, s. 183-184)

2.3. Sibeveyh'in yaklaşımını benimseyen bazı nahivciler

Değinileceği üzere Sibeveyh'in metodunu benimseyen nahivcilerin sadece Basra ekolü mensubu nahivciler olmadığı hem Kûfe hem de Bağdat ekolü temsilcisi bazı nahivcilerin de onun gibi kıraatlere karşı katı bir tutum takındıkları dikkatlerden kaçmaz. Zira Basra ekolünden Müberred, Kufe ekolünün kurucusu Kisâi'nin öğrencisi ve ondan sonraki en önemli temsilcisi Ferrâ ve de Bağdat ekolünden Zemahşerî, Sibeveyh'in katı yaklaşımını benimseyen nahivcilerdir. Çalışmanın boyutu çerçevesinde bu nahivcilerin kıraatlere bakış açıları örnekleriyle daha yakından incelenecektir.

2.3.1. Müberred (ö. 286/900)

Tam Ebu'l-Abbâs Muhammed b. Yezîd b. Abdilekber b. Umeyr el-Müberred el-Ezdî es-Sümâlî'dir. O, Basra dil okulunun Sibeveyh'ten sonra en önemli temsilcisi olarak kabul edilir. O her ne kadar Basra ekolünden olsa ve de kıraatlere eleştirel yaklaşımı doğal görülse de Sibeveyh'in kıraatleri eleştirmesinin de ötesine geçerek râvileri Arapçadan anlamamakla itham etmiş ve yedi kıraatten bir kıraatin fahiş hata içerdiğini söylemekten çekinmemiştir.(Dağ, 2019, s. 239)

Bu bağlamda Yakup b. İshak el-Hadramî(ö. 205/821)'nin mütevâtir kıraati örnek olarak verilebilir. *لَيْطُغُ فَلْيَنْظُرْ* (ona yapılan yardımı) *kessin, sonra baksın.*(Hac, 22/15) ayetinde "لَيْطُغُ" fiilinin cezimli okunduğu mütevâtir kıraati, Yakup b. İshak el-Hadramî'nin adını da zikrederek fahiş hata olarak nitelemiştir.(Müberred, 1994, s. 132)

Onun kıraatlere eleştirel yaklaşımlarında selefi Sibeveyh'in ötesine geçtiği ve bu bağlamda kendisine yöneltilen en büyük eleştiri "râvileri Arapçadan anlamamakla" itham etmesidir.

وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ Ve orada size geçim vasıtaları verdik.(Araf, 7/10) ayetindeki "مَعَايِشَ" kelimesi, Nâfi b. Abdurrahman(ö. 169/785)'in şâz kıraatinde(İbn Hâleveyh, t.y., s. 48) "مَعَايِشَ" olarak okunmuştur. Müberred bu kıraati Nâfi'ye nisbet ettikten sonra, Onun Arapça hakkında hiç bir şey bilmediğini söylemiştir.(Müberred, 1994, s. 260)

O, aşağıdaki örnekte ise hem kıraatin fahiş hatalı olduğunu hem de râvisi İbn Mervân'ı Arapça konusunda hiçbir şey bilmemekle itham etmiştir.

هُنَّ أَطَهَرَ لَكُمْ Şunlar kızlarım; sizin için en nezih olanı onlarla (evlenmektir).(Hûd, 11/78) ayetindeki "أَطَهَرَ" kelimesi, İbn Mervân'ın şâz kıraatinde (İbn Hâleveyh, t.y., s. 65) mansup okunmuş, Müberred hem bu kıraati fahiş hata olarak nitelemiş hem de İbn Mervân'ı Arapçadan anlamamakla itham etmiştir.(Müberred, 1994, s. 105)

Çalışmanın önceki bölümlerinde de zikredildiği üzere nahivcilerin kıraatlere yaklaşımından bahseden bütün kitaplarda onun şu kelamı yer alır. "وَتَقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ" Adımı anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah'a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının.(Nisâ, 4/1) ayetindeki "الْأَرْحَامَ" lafzını mecrûr okuyan bir imamın arkasında namazı tamamlamadan ayakkabımı giyer giderim. (Müberred, 1994, s. 2/12)

2.3.2. Ferrâ (ö. 207/822)

Tam adı, Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Ziyâd b. Abdillâh el-Absî el-Ferrâ'dır. O, her ne kadar Kisâi'nin en gözde öğrencisi ve Kûfe ekolünün Kisâi'den sonraki imamı olsa da kıraatlere yaklaşımının Sibeveyh'in

metodu ile benzeştiği dikkati çekmektedir. Oysaki temel nahiv kurallarının tespitinde şâz kıraatlerle dahi istişhâd eden bir yaklaşım hem hocası Kisâî'nin hem de mensûbu olduğu Kûfe ekolünün en temel niteliklerindedir. Onun kıraatlere karşı bu eleştirel yaklaşımı Onun Sibeveyh'in çizgisine meylettiğinin göstergesidir. (Dağ, 2019, s. 239)

Meânîl Kur'ân adlı eserinde Ferrâ'nın bu yaklaşımlarının yansımalarını görmek mümkündür. O, şâz ve mütevâtir ayırımı yapmadan pek çok kıraati zayıf olarak nitelemiş, hatta kendi hocası Kisâî'nin bazı kıraatleri dahi onun bu eleştirilerinden nasibini almıştır.(Abîb, 2016, s. 92)

لَيْقَطَعَ فَلْيَنْظُرْ (Ona yapılan yardımı) kessin, sonra baksın.(Hac, 22/15) ayetinde "لَيْقَطَعَ" kelimesindeki lâmu'l-emri yedi kıraat imamından dördü sükunla okumuşlardır. Ferrâ "تَمْ"nin kelimedden ayrı olduğunu, lâmu'l-emrin sükun ile harekelenmemesi gerektiğini savunmuş ve bu dört mütevâtir kıraati hatalı olmakla itham etmiştir.(Müberred, 1994, s. 132)

Ferrâ, Sibeveyh'in yanlış olduğunu söylemekle yetindiği yedi kıraat imamından Hamza'nın kıraatinin, çirkin olduğunu söylemiş ve Arabın böyle bir kullanımının olmadığını iddia etmiştir. وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ Adımı anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah'a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının.(Nisâ, 4/1) ayetindeki "الْأَرْحَامَ" kelimesini "به" lafzındaki zamire atfederek mecrûr olarak rivayet etmiştir. (Âli Hadrân ez-Zehrânî, 2006, s. 135)

Ferrâ, bazen selefleri gibi kıraatler hakkında doğru veya yanlış şeklinde yargı vermekten öteye geçerek, bir kıraatin kendi nahiv görüşünü kastederek "şöyle kullanılsa daha doğru olurdu" demiştir.

Buna örnek olarak aşağıdaki kıraat zikredilebilir. قَالُوا يَا مَرْيَمُ لَقَدْ جِئْتِ شَيْئًا فَرِيًّا Dediler ki: "Ey Meryem! Gerçekten sen çirkin bir şey yaptın.(Meryem, 19/27) kıraati hakkında O, "شَيْئًا" kelimesinden önce "ب" harf-i ceri kullanılsaydı daha doğru olurdu" demiştir.(Aldemir, 2003, s. 41)

2.3.3. Zemahşeri (ö. 539/1144)

Tam adı, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî ez-Zemahşeri'dir. Onun hangi nahiv ekolüne mensup olduğu noktasında farklı görüşler olsa da Şevkî Dayf, Onu Basra'ya meyilli Bağdatlılardan kabul etmiştir. Zira Zemahşeri, bazı konularda Basra ekolünün görüşünü bazı konularda Kûfe ekolünün görüşünü bazı konularda da kendine özgü, kendisinden önce kimsenin dillendirmediği bir görüşü benimsemiştir ki bu, Bağdat ekolü temsilcilerinin temel metodudur.(Dayf, t.y., s. 286)

Sibeveyh'ten sonra, onun izinde giden veya onun açtığı kapıyı zorlama noktasında nahivcilerin kıraatleri eleştirilerinde geldikleri son noktaya işaret etme bağlamında Zemahşeri'nin yedi mütevâtir kıraatten olan İbn Âmir(ö. 118/736)'in kıraati hakkındaki şu söylemleri yeterince ışık tutacaktır.

Bunun gibi, ortakları, müşriklerden bir çoğuna çocuklarını öldürmeyi iyi bir şey gibi gösterdi.(En'âm, 6/137) Ayetindeki "فَقَتْلُ" kelimesinin nâibi fâil olarak merfû, "فَقَتْلُ" kelimesinin de "فَقَتْلُ"nin mefulü bihi olarak mansûp ve de "شُرَكَائِهِمْ" kelimesinin "فَقَتْلُ"nün muzâfun ileyi olarak mecrûr okunduğu İbn Âmir'in kıraatini zikrettikten sonra, muzaf ve muzafun ileyhin arasına zarf dışında bir öğenin girmesinin şiirde dahi caiz olmadığını söylemiş, "şiirin zaruretinde bile olmayan bir çirkinlik, nazmı ve belagati ile mucize olan Allah keliminde nasıl olur" diyerek reddetmiştir.(Zemahşeri, 2009, s. 347-348).

Sonuç olarak her ne kadar Sibeveyh'e kadar kıraatçilerin nahivcilerden beklediği bağlamda bazı kıraatlerin nahiv kurallarına uymadığı dillendirilse ve de kıraatler arasında tercihlerde bulunulsa da, onunla başlayan kıraatlerin, mensup olunan dil ekolünün kriterlerine göre değerlendirilip ret veya kabul edilme süreci, başta Müberred, Ferrâ, Zemahşerî başta, farklı nahiv ekollerinden birçok nahivcinin elinde sonuna kadar zorlanarak, kıraatlerin reddedilmesi ve kurrâların da cahillikle ithamına kadar vardırılmıştır.

3. Kisâi ve Kıraatlere Müsamahakâr Yaklaşımlar

3.1. Kisâi (ö. 189/805)

Tam adı, Ebul-Hasen Ali b. Hamza b. Abdillâh el-Kisâi el-Kûffî'dir. Kıraatlerin sıhhatinin Arap dili bağlamında değerlendirilmesi sürecinde kırılma noktası olma niteliğinden dolayı zikredilmesi gereken bir diğer nahiv şahsiyeti Kisâi'dir. Kıraatler konusunda yeni bir çizgi olarak değerlendirilen Kisâi'nin yaklaşımına girmeden önce nahiv ilminin gelişim süreci ve de Kisâi'nin nahiv metodunun oluşumunda büyük etkisi olan iki şehrin durumundan bahsetmek faydalı olacaktır.

İslâmî ilimlerin doğuşu ve gelişimi sürecinde Basra ve Kûfe şehirlerinin çok büyük bir yeri vardır. Bu iki şehir hem Kur'ânî ilimlerde hem de dil çalışmalarında diğer şehirlere bir adım önde olmuştur. İlk Arap dili çalışmaları Basra'da doğmuş ve gelişmiş, Abbasi Devleti kurulup başkenti Bağdat bir ilim şehri olana kadar da Kûfe'nin bir adım önünde olmaya devam etmiştir. Hatta Kûfe nahiv ekolünün ilk temsilcisi kabul edilen Rufâi(ö. 187/803) olmak üzere Kisâi ve Ferrâ da Basralı nahivcilerden dersler almışlardır. Kûfe şehri ise kıraat, fıkıh ve hadiste Basra'nın bir adım önünde olmuş, yedi kıraat imamının üçü Kûfeli olup bunlar, Âsım b. Ebî'n-Nücûd(ö. 127/745), Hamza b. Habîb ez-Zeyyât ve Ali b. Hamza el-Kisâi'dir.(Mahmud, t.y., s. 22)

Kisâi'nin kıraatlere yaklaşımına geçmeden önce onun yeterli nahiv bilgisi olmadan kıraat ilminde uzmanlaşamayacağını anlayıp kendisini nahve adanması ve bu sürecin sonunda onun hem kıraat ilminde hem de nahiv ilminde döneminin imamı olmasına götüren sürece kısaca değinmek faydalı olacaktır.

Kisâi öncelikle kıraat ilmiyle ilgilenmiş, o bu ilmi dönemin Kûfe râvisi Hamza b. Habîb'den almış ve ölene kadar onun yanından ayrılmamıştır. Hamza'nın vefatından sonra da onun yerine geçerek Kûfe'nin tek kıraat imamı oldu. O, kıraat ilminde o kadar ustalaştı ki kendisine has bir kıraat oluşturdu ve insanlarda onun bu kıraatini kabul ettiler.(el-Habîb el-Bağdâdî, 2001, s. 345) O, Ramazan ayında kendi kürsüsünde oturur, Kur'ân'ı baştan sona okur, insanlar da onun kıraatini dinlerdi. Hatta onun okuyuşuna göre ellerindeki Kur'ân'ları hareketlerdi.(İbnu'l- Cezerî, t.y., s. 172)

Onun nahiv ilminde kendini geliştirme süreci ise şöyle olmuştur. O, bir gün insanların ve öğrencilerinin önünde kıraat dersi verirken gramer hataları yapınca oradakiler "sen böyle hatalar yaparak nasıl bizim önümüzde oturup bize Kur'ân dersi verirsin" dediler. O da bunun üzerine nahiv dersi alabileceği bir nahivci arayışına girdi. Muâz b. Müslim el-Herrâ(ö. 187/803)'yı bularak onun meclisine katıldı ve ondan öğrenebileceği her şeyi öğrendiğini düşündükten sonra onun meclisinden ayrılarak tekrar nahiv hocası arayışına girişti. Kûfe'de de fasih konuşan Arap kabileleri (Benî Temîm, Benî Esed) olduğu halde Arapça bilgisine hayran kaldığı Basra'daki Halil b Ahmed'e gitti. Bir gün Halil b. Ahmed'e bu derin gramer bilgisinin kaynağını sordu, o da Hicaz, Necid ve Tihâme kabilelerini işaret edince Kisâi'nin çöllerde nahiv arayışı seyahati başladı.(el-Mahzûmî, 1957, s. 98) O, bu seyahati esnasında Arapçanın kullanımını en doğru şekliyle çöllerde yaşayan Arap kabilelerinden elde etmeye çalıştı. Bu

seyahatlerinde 15 okka mürekkep bitirdiği ondan bahseden biyografi kaynaklarında zikredilir.(Veled Abbâh, 1971, s. 108) Basra'ya geri döndüğünde Halîl b. Ahmed'in vefat ettiğini öğrenir, sonra da Kûfe'ye geri döner.

Nadir ve şâz nahiv materyallerine kıyas yapmayan Basralılara karşı bunların hepsine kıyas yaparak ilk defa onların bu metoduna karşı çıkan nahivci hiç şüphesiz Kisâî'dir. O şâz ve nadir de olsa Araptan duyduğu her şeyi doğru kabul ederek onlara kıyas yapmış ve böylelikle Kûfe ekolü ile Basra ekolü arasındaki en büyük ayrışma noktası tezâhür etmiştir. Ona göre Arabın konuştuğu şey asıl olmalıdır zira bir telaffuzun yaygın olmaması onun yanlış olduğu anlamına gelmez.(Tanç, 1993, s. 99)

Bu bağlamda Sıbeveyh ve Basralıların dili birkaç küllî kaideye indirgeyerek ele aldıkları dikkatlerden kaçmaz. Dil, toplumdan ayrı bir olgu olarak düşünülemez ve de sonsuza kadar varlığını devam ettirecektir. Fakat sonsuza kadar olduğu şekliyle kalan statik bir mekanizmaya sahip değildir. Sürekli bir değişim yaşayan, bu anlamda bulunduğu insan topluluğunun ilerleme ya da gerilemesinden doğrudan etkilenen canlı bir yapısı vardır. Arapçanın da zaman içinde aynı toplumdaki gruplar arasında değişime uğraması kaçınılmaz bir gerekliliktir.(Günday, 2019, s. 84)

Bu noktada Kisâî'ye Basralılar başta olmak üzere birçok nahivciden eleştiriler gelmiştir. İbn Derasteveyh(ö. 347/958)'in onun bu ılımlı metoduna yaptığı şu eleştiri de Kisâî ve nahiv anlayışından bahseden bütün kitaplarda yer alır. "Kisâî, sadece zarurette caiz olabilecek vecihleri işitiyor, sonrada bu vecihleri asıl olarak kabul edip bunlara kıyas ediyordu. Böylece o nahvi ifsâd etmiş oldu."(Suyûtî, 1979, s. 164)

Mehdî Mahzûmî, onu bu şekilde bir yaklaşıma iten sebebi "o, tamamen semâ metoduna dayalı, akla kesinlikle yer vermeyen kıraatçiler ve de semâyı ikinci plana iterek kıyası önceleyen Basralı nahivcilerin yaklaşımını çok yakından biliyordu ve her iki uç yaklaşımın ortasında bir metod geliştirmeye çalışmıştır." şeklinde izah etmeye çalışmıştır. Ona göre Kisâî, uzun seyahatlerde elde ettiği nahivsel birikiminden faydalanarak, iki uç nokta olarak gördüğü Basra nahiv metodu ve kıraatleri uzlaştırmaya çalışmıştır.(el-Mahzûmî, 1957, s. 112)

Onun bu ılımlı nahivsel yaklaşımı kıraatlere de yansiyarak kendinden önceki hiçbir nahivcinin yapmadığı şekilde şâz kıraatlerin Arap dilindeki doğruluğunu onaylayarak onlara nahivsel değer atfetmiş ve böylelikle de bu alanda da yeni bir metodun öncüsü olmuştur. Kisâî'nin bu yeni metodu ortaya koymasında hem nahivci hem de kıraatçi kimliğinin önemli rol oynadığı aşikârdır. Zira bu şekilde oturmuş bir nahivsel anlayışı değiştirmek için hem nahiv ilmine hem de kıraat ilmine çok iyi hâkim olmak şarttır.

Çalışmanın önceki bölümlerinde zikredildiği üzere Sıbeveyh, kıraatler konusunda makbul kıraatte aranan diğer iki şartı göz ardı ederek sadece kendi nahiv anlayışına göre yanlışlama veya doğrulama yolunu tutmuştur. O, mütevâtir kıraatleri bile reddetmekten ve râvilerini de hata yaptığını söylemekten çekinmemiştir. Buna karşın Kisâî kıraatlere daha ılımlı yaklaşmış hatta şâz kıraatlerin dahi nahiv açısından doğruluğunu kabul etmiş ve nahiv ilminin küllî kaideleri oluşturmak için bu şâz kıraatler ile istişhâd etmiştir.

Sıbeveyh'in reddettiği Kisâî'nin Arap diline uygunluğunu onaylayarak ona karşı istişhâdda dahi bulunduğu şâz kıraatlere birkaç örnek vermek bu bağlamda açıklayıcı olacaktır.

Sibeveyh, “*إن*”nin haberi zikredilmeden, isminin mahalline atfını caiz görmezken Kisâi, Abdolvâris Ebî Amr’ın şu şâz kıraati (İbn Hâleveyh, t.y., s. 167) ile istişhâd ederek bunu caiz görmüştür. *إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ* Allah ve melekler Peygambere salât ediyorlar. (Ahzâb, 33/56) Abdolvâris Ebî Amr’, ayetteki “*مَلَائِكَتُهُ*” kelimesini, “*مَلَائِكَتُهُ*” şeklinde merfû olarak okumuş, Kisâi de “*مَلَائِكَتُهُ*” kelimesini “*إِنَّ اللَّهَ*” ibaresinin mahalline atfederek merfû olabileceğini söylemiştir. Sibeveyh, ise bu cümlede haber konumundaki “*يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ*” zikredilmediği için “*مَلَائِكَتُهُ*” kelimesini “*إِنَّ اللَّهَ*” ibaresinin mahalline atfederek caiz görmez. (Salâh, 2005, s. 167)

Kisâi’nin Arapçaya uygunluğu kabul edip Sibeveyh’e karşı istişhâd ettiği bir diğer şâz bir kıraat örneği şöyledir.

إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ عِبَادًا أَمْثَلُكُمْ Şüphesiz Allah dışında dua ettikleriniz de sizin gibi kuldurlar. (Arâf, 7/194) Said b. Cübeyr (ö. 94/713)’in şâz kıraatinde (İbn Hâleveyh, t.y., s. 53) ayetteki “*إِنَّ*” kelimesi, “*إِنَّ*” şeklinde, “*عِبَادًا*” kelimesi de “*عِبَادًا*” şeklinde rivayet edilmiş olup, Kisâi bu ayetle istişhâd ederek “*إِنَّ*”in isim cümlesinin başına gelince “*أَلَيْسَ*” gibi amel edeceğini söyler, Sibeveyh ise bunu reddeder. (Dayf, t.y., s. 178)

Aynı bağlamdaki bir diğer örnek şöyledir. Kisâi, *رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ* onların kış ve yaz yolculuklarında güvenliklerini sağlamak için (Allah lutuflarda bulundu). (Kureyş, 106/2) ayetinin Âsım’dan şâz rivayetinde iki hemzeli olarak “*إِلَافِهِمْ*” şeklindeki kıraati (Radiyahuddin el-Kirmânî, t.y., ss. 180-181) ile istişhâd ederek Basralılara muhalefet etmiş, iki hemze yan yana gelir ve ikincisi sakın olursa ikincinin birinci hemzenin harekesine uygun illet harfine dönmesinin vacip olmadığını söylemiştir. (el-Ezherî, 2000, s. 705)

Kisâi’nin Arap dili bağlamında sıhhatini onaylayıp, istişhad ettiği bir diğer şâz kırat örneği de şudur. *ذَانِقُوا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ لَكُمْ لَذَائِقُوا* Şüphesiz siz acı verici azabı tadacaksınız. (Sâffât, 17/38) Ayetinde “*ذَانِقُوا*” kelimesi cemî müzekker sâlim olup sonundaki nûn, muzâaf olduğu için düşmüş, “*الْعَذَابَ*” kelimesi de muzafun ileyh olarak mecrurdur. Ebû Semâl’in şâz kıraatinde ise “*الْعَذَابَ*” lafzı, “*ذَانِقُوا*” kelimesinin mefulü olarak mansûb okunduğu bir durumda izafet yani isim tamlaması olmamaktadır. Kisâi, bu şâz kıraatle istişhâd ederek kolaylık veya tahfif amacıyla cemî müzekker sâlim ve tesniyenin nûn’unun ayette olduğu gibi izafet olmadan da düşebileceğini söylemiştir. (Suyûtî, 1998, s. 165)

Kisâi’nin kıraatlerin sıhhati bağlamında açtığı bu ılımlı yaklaşımı tercih eden Kûfeli nahivciler, Sibeveyhve onun metodunu benimseyen nahivcilerin reddettiği pek çok kıraat ile istişhâd ederek yeni nahiv kuralları ihdas etmişlerdir.

وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ Bir zamanlar biz İsrâiloğulları’ndan, “Yalnız Allah’a kulluk edeceksiniz. (Bakara, 2/83) Ayetindeki “*لَا تَعْبُدُونَ*” kelimesi, İbn Mesûd (ö. 32/653)’un şâz kıraatinde nûnun hazfiyle “*لَا تَعْبُدُوا*” (İbn Hâleveyh, t.y., s. 15) şeklinde rivayet edilmiştir. Kûfeliler bu kıraatle istişhâd ederek, “*أَنْ*” masdariyenin ıvaz olmaksızın mahzûf olarak muzârî fiili hazfedebileceğini söylemişlerdir. Bu durumda ayetteki kelimenin aslı “*أَنْ لَا تَعْبُدُوا*” şeklinde olur. Basralılar ise ıvaz olmadan mahzûf “*أَنْ*” masdariyenin amel etmesini caiz görmezler. (İbnu’l-Enbârî, t.y., s. 448)

كَيْمَ اللَّهُ وَرَسُولِهِ ثُمَّ يَدْركُهُ الْمَوْتُ Kim Allah ve resulü uğrunda hicret ederek yurdundan çıkar da sonra ölüm onu yolda yakalarsa (Nisâ, 4/100) ayetindeki “*يَدْركُهُ*” fiili, Hasan ve Cerrâh’ın şâz kıraatlerinde “*يَدْركُ*” şeklinde mansup olarak rivayet edilmiştir. (el-Mesûl, 2008, s. 369) Kûfeliler, bu şâz kıraatle istişhâd ederek, “*تُمْ*”nin de aynı “*ف*” ve “*و*” gibi şartın cevabında muzari fiili nasb edeceğini söylemişlerdir. (İbn Cinnî, 1986, s. 195)

﴿ ثُمَّ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ تَمَامًا عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَيْءٍ ﴾ *Sonra iyilik edenler her şeyi açıklamak için tam bir şekilde Musa'ya kitabı indirdik.*(Enâm, 6/154) Ayetinde “أَحْسَنَ” mâzi fiili, Yahya b. Ya'mer'in şâz kıraatinde “أَحْسَنُ” şeklinde merfû olarak rivayet edilmiştir(İbn Cinnî, 1986, s. 234) ki bu durumda mâzi fiil olmaktan çıkarak mahzûf bir mübtedanın haberi olur. Kufeliler, bu kıraatle istişhâdda bulunarak “أَيَّ” dışındaki ismi mevsullerde cümle kısa olunca da merfû zamirin hazfının caiz olduğunu söylemişlerdir. Basralılar ise bunu caiz görmezler.(el-Mesûl, 2008, s. 369)

3.2. Kisâî'nin yaklaşımını benimseyen bazı nahivciler

3.2.1. Ahfeş-i Evsat (ö. 215/830)

Tam adı, Ebu'l-Hasen Saîd b. Mes'ade el-Mücâşî el-Belhî el-Ahfeş el-Evsat'dır. O, Basra ekolünün önde gelen imamı olmasının da ötesinde Sibeveyh'in en güzide öğrencisi ve de onun halefidir. Bütün bunlara rağmen onun hem kıraatlere hem diğer nahiv argümanlarına yaklaşımı Sibeveyh'in ve de Basra ekolünün metodundan çok farklı olmuştur. Hatta Şevkî Dayf, onun kıraatlerin makbûliyeti ve istişhâdı noktasındaki ılımlı yaklaşımının sonraki dönem Kufelilerden daha da ilerde olduğunu ifade eder.(Dayf, t.y., s. 19)

Ahfeş'in hayatını veya nahiv metodunu anlatan bütün biyografi kaynakları el-Mes'eletü'z-Zünbûriyye tartışmasından bahsederler. Nahiv tarihinin hem en önemli hem de en dramatik olayı hiç şüphesiz Sibeveyh ve Kisâî arasında cereyan eden bu tartışmadır. Bu tartışma, Harun Reşîd'in (ö. 193/809) emriyle, Vezir Yahyâ b. Hâlid el-Bermekî'nin (ö. 190/805) moderatörlüğünde Bağdat'ta gerçekleşmiş ve nahiv tarihine “el-Mes'eletü'z-Zünbûriyye” olarak geçmiştir.(Özbalıkçı, 2009, s. 130) Tartışma sonunda Kisâî gâlip, Sibeveyh ise mağlup kabul edilmiştir. Sibeveyh, âdil olarak gerçekleşmediğini, hile karıştığını düşündüğü bu tartışmanın yenilgisini kabullenemeyerek Basra'ya geri dönse de şehre girmemiş, Ahfeş'i şehir dışına çağırmıştır. Ona olan biteni anlatarak memleketi Şîrâz'a geri dönmüş orada kahrından yakalandığı mide rahatsızlığı sonucu vefat etmiştir. Ahfeş ise hocasının bu haline çok üzülür ve hocasının intikamını almak için Bağdat'a yola koyulur.(Tantâvî, 1991, s. 52) O, Kisâî'yi hem öğrencileri ve şehir halkı hem de Abbasi halifesi ve vezirinin önünde rezil ederek intikamını almak istiyordu. Nahiv tartışması istediği gibi gerçekleşse de sonraki süreç onun tahmin ettiği şekilde gelişmemiştir. Zira Kisâî, Ahfeş'in içinde barındırdığı kin ateşini ve Basra nahiv metodu taassubunu Ona iyi davranarak ve maddi imkânlar sağlayarak kırmayı başarmıştır. Bu süreçte Ahfeş, Kisâî'nin ortaya koyduğu ılımlı nahivsel metoda doğru meylenmiş, Kûfe'ye geliş sebebi olan Sibeveyh'in intikamını unutmuş ve pek çok konuda Kisâî'nin fikirlerini benimsemiştir.(el-Hadîsî, 2001, s. 197)

Ahfeş, Basralılara muhalif olarak onların sıhhatini kabul etmedikleri pek çok şâz kıraatin sıhhatini kabul ederek onlarla istişhâd etmiş ve yeni kurallar ortaya koymuştur. Bu bağlamda birkaç örnek vermek konunun anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

﴿ يَكَادُ سَنًا بَرَقَهُ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ ﴾ *Bu arada şimşeginin parıltısı neredeyse gözleri kör edecek.*(Nûr, 24/43) Ayetinde “سَنًا” kelimesi, Talha b. Müsrif'in şâz kıraatinde ismi memdûd olarak “سَنَاءَ” şeklinde rivayet edilmiştir.(Cârullah Zemahşerî, 2009, s. 732) Ahfeş, bu kıraat ile istişhâd etmiş, Basralılara muhalif olarak maksûr ismin memdûd olarak da okunabileceğini söylemiştir.(el-Mesûl, 2008, s. 374)

Zikredildiği üzere Sibeveyh'in yanlış olduğunu, Ferrâ'nın ancak şiirde olacağını söylediği ve hatta Müberred'in “bu şekilde okuyan imamın arkasında namazı tamamlamam ayakkabılarımı giyer

giderim.”(Müberred, 1994, s. 120) dediği yedi kıraatten Hamza'nın kıraati hakkında da Sibeveyh ve onun metodunu benimseyenlerden farklı olarak Ahfeş, ılımlı duruşunu buraya da yansıtmıştır.

وَتَقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ *Adımı anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah'a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının.*(Nisâ, 4/1) ayetindeki “الْأَرْحَامَ” kelimesini Hamza, “الْأَرْحَامَ” şeklinde mecrûr olarak rivayet etmiştir. Ahfeş, “الْأَرْحَامَ” lafzının mansûb okunuşunun daha doğru olduğunu ifade ettikten sonra mecrur kıraatinde yanlış olmadığını bilakis doğru olduğunu savunmuştur.(Koyuncu, 2019, s. 345)

Yine değinildiği üzere hocası Sibeveyh ve onun metodunu benimseyenlerin kabul etmediği hatta Zemahşerî'nin “belagat açısından bir mucize olan Kur'an'da böyle bir şey olmaz. ”dediği Enam Suresi 137. ayetinin İbn Âmir'in şâz kıraatinde de ılımlı duruşu tam olarak yansıtmıştır.

وَكَذَلِكَ زَيْنٌ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَتَلَ أَوْلَادَهُمْ شُرَكَاءَهُمْ *Bunun gibi, ortakları, müşriklerden bir çoğuna çocuklarını öldürmeyi iyi bir şey gibi gösterdi ki*(Enâm, 6/137) Ayetindeki “قَتَلَ” kelimesinin nâibi fâil olarak merfû, “قَتَلَ” kelimesinin de “قَتَلَ” nün mefulü bihi olarak mansûb ve de “شُرَكَاءَهُمْ” kelimesinin “قَتَلَ” nün muzâfun ileyi olarak mecrûr okunduğu İbn Âmir'in kıraati ile istişâd ederek muzaaf ve muzafun ileyhin arasına mefulün bihin girebileceğini söylemiştir.(İbn Yeîş, 2014, s. 82)

Ahfeş, Basralı nahiv imamı Müberred'in hem kıraatin fahiş hata içerdiğini söylediği hem de kıraatin ravisi İbn Mervân'ı Arapça konusunda hiçbir şey bilmemekle itham ettiği(Müberred, 1994, s. 105) aşağıdaki şâz kıraatin Arapçaya uygunluğunu kabul ederek onunla istişâd etmiştir.

هُنَّ أَطَهْرُ لَكُمْ *Şunlar kızlarım; sizin için en nezih olanı onlarla (evlenmektir).*(Hûd, 11/78) Ayetindeki “أَطَهْرُ” kelimesini İbn Mervân şâz kıraatinde(İbn Hâleveyh, t.y., s. 65) “أَطَهْرَ” şeklinde mansûb okumuş, Ahfeş bu şâz kıraatle istişâd ederek hal ve sahibu'l-halin arasına fasıl zamirin girmesinin caiz olduğunu söylemiştir.(Suyûtî, 1998, s. 227)

3.2.2. Ebû Ali el-Fârisî (ö. 377/987)

Tam adı, Ebû Alî Hasen b. Ahmed b. Abdilgaffâr el-Fârisî'dir. Ebû Ali'nin nahiv ekolü üzerinde nahiv tarihçeleri ihtilaf etmişlerdir. Bağdat ekolünün varlığını kabul edenler onu Bağdat ekolünün en önemli temsilcisi olduğunu söylerken, Bağdat ekolünün varlığını kabul etmeyenler de onun Basra ekolünün en önemli temsilcilerinden olduğunu söylemişlerdir.(İbn Cinnî, 2007, s. 26)

Onun en sadık öğrencisi ve halefi konumundaki İbn Cinnî, Ebû Ali'nin şâz kıraatlerle ilgili bir kitap yazmayı düşündüğünü fakat buna ömrünün vefa etmediğini ve bunu yapmasını da kendisine telkin ettiğini aktarır.(İbn Cinnî, 1986, s. 11-12)

Basralılar, atfı beyanda her iki kısmın mârife olmasını şart koşarken Ebû Ali her iki tarafın da nekra gelebileceğini söyleyerek Basralıların tevil ettiği şu ayetle istişâd etmiştir. *يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ*. *mübarek bir zeytin ağacından yakılır*(Nûr, 24/35)ayetinde “زَيْتُونَةٍ” kelimesi atfı beyan “شَجَرَةٍ” kelimesi de metbûdur. Görüldüğü gibi her ikisi de nekradır.(Suyûtî, 1998, s. 132)

Ebû Ali'nin İbn Mücâhid'in zikrettiği ve genel kabul görmüş 7 kıraati nahivsel açıdan ele aldığı el-Huce li'l-Kurr'âi's-Seb'a adlı eseri de onun kıraatlere yaklaşımı hakkında fikir vermektedir. O, bu eserinde özellikle kurrâların ihtilaf ettiği noktaları ele almış ve her kurrânın okuyuşuna nahivsel açıdan bir açıklama getirmeye çalışmıştır.

Zikredildiği üzere Sibeveyh'in yanlış olduğunu, Ferrâ'nın ancak şiirde olacağını söylediği ve hatta Müberred'in bu şekilde okuyan imamın arkasında namazı tamamlamam ayakkabılarımı giyer giderim dediği yedi kıraatten Hamza'nın kıraati hakkında da Ahfeş'in ilımlı yaklaşımına benzer bir yaklaşımı onda da görmek mümkündür.

﴿ادْخُلُوا الْبَيْتَ مِنْ حَيْثُ دَخَلْتُمْهُ وَلَا يُسَبِّحْ عَلَيْكُمْ صَبْرًا﴾ Adım anarak birbirinizden dilek ve istekte bulunduğunuz Allah'a saygısızlıktan ve akrabalık haklarına riayetsizlikten de sakının.(Nisâ, 4/1) Ayetindeki "الْأَرْحَامَ" kelimesini Hamza, "الْأَرْحَامَ" şeklinde mecrur olarak rivayet etmiştir. Ebû Ali el-Fârisî, "الْأَرْحَامَ" lafzının mansup okunuşunun iki vechini zikrettikten sonra mecrur okunuşun açıklamasına geçmiştir. O, 7 kurrâdan sadece Hamza'nın bu şekilde okuduğunu ifade ettikten sonra mecrûr zamirin üzerine atfın kıyasta zayıf olduğunu ve kullanımının ise az olduğunu ifade ettikten sonra da bu telaffuzun alınmamasını daha iyi olacağını ilave etmiştir.(Ebû Ali el-Fârisî, 1987, s. 123)Kıraatin Arap diline uygunluğu bağlamında sert eleştiriler yapmamasının yanında râvisi hakkında da olumsuz bir şey söylememiştir. Bu da onun Kisâî'nin ilımlı metoduna daha yakın olduğunu göstergesidir

4. İbn Cinnî ve Kıraatleri Savunma

4.1. İbn Cinnî (ö. 392/1002)

Tam adı, Ebü'l-Feth Osmân b. Cinnî el-Mevsilî el-Bağdâdî'dir. Nahiv ilmindeki en tartışmalı konulardan biri olan şâz kıraatlerin Arap diline uygunluğunun yansması olarak istişhâd değeri hakkında kaleme alınan ilk eser olan el-Muhteseb'in müellifi İbn Cinnî'dir. Eserin muhakkı Abdülhalîm en-Neccâr, hayatının son demlerinde İbn Cinnî'nin yetkin bir nahivci olarak şâz kıraatlerin ihmal edilen nahivsel değerini iade ederek Allah'ın rızasını elde etmek amacıyla bu eseri kaleme aldığı ifade eder. Zaten eserin isminin adı olan "muhteseb" kelimesinin sözlük anlamı "sevabı âhirette beklenen şey"(el-Fîrûzâbâdî, 2000, s. 149) olması ve de kitabın konusuyla doğrudan ilgisinin olmaması bu değerlendirmeyi desteklemektedir.(İbn Cinnî, 1986, s. 12)

İbn Cinnî, bu eserinde senedi sahih Kur'ân kıraatlerinin hepsi ile nahiv ilminde istişhâd edilmesi gerektiğini ve bu kıraatlerin mütevâtir, âhad ve şâz olmasının bu bağlamda herhangi bir sorun teşkil etmediğini ifade etmiştir. Ona göre şâz bir kıraat, bilinen meşhur nahiv kurallarından birine açık muhalif olmadığı sürece onunla istişhâd edilir.(Suyûtî, 2006, s. 17)

O, yine bu eserinde sahih senedle Hz. Peygambere ulaşan bir kıraatle istişhâdın gerekli oluşunu iki sebebe bağlar. Birincisi, Allah'ın insanlara bu kıraatlerin alınmasını emretmesi ikincisi, Hz. Peygamber'e isnâdının sahih bir senedle olmasıdır. Bu iki sebebi de şöyle izah eder. "يُوعَى اللَّهُ وَالرَّسُولُ فِئْتُوهُ وَمَا أَنَاكُمْ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ" "Yüce Allah, Hz. Peygamber'e sahih bir senedle ulaşan kıraatin, Arap gramer kurallarına uymadığını söyleyip nasıl inkar ederiz ve yanlış olduğunu nasıl iddia ederiz. Bu ayetteki hüküm mutlak ve kesin olup, Rasûlullâh'a nâzil olan bir kıraat, sahih rivayet zinciri ile Hz. Peygamber'e ulaşıyorsa bütün telaffuzlarla hem anlam hem de lafız bakımından amel edilmesi farzdır. Bazı nahivcilerin ayetlerdeki telaffuzları bir kenara bırakıp, bu emri sadece manaya hasretmeleri doğru değildir. Biz nahivciler, sahih bir rivayet zinciri ile Rasûlullâh'a ulaşan herhangi bir kıraatin, nahiv kuralları bağlamında yanlış olduğunu iddia ederek bu ayetin nahivsel değerini nasıl reddederiz. Eğer biz, gramer kurallarımızda var olmayan bir şekilde gelen sahih bir kıraate kitaplarımızda yer vermezsek, bizler bu ayetin insanlar arasında yayılmasına engel olmuş oluruz."(İbn Cinnî, 2007, s. 33-34)

İbn Cinnî'ye göre sened bakımından sahîh olduğu varsayılan, merdûd veya uydurma olmayan bir kıraatin, herhangi bir nahivcinin kendi nahiv kriterlerine göre fasih olduğunu düşündüğü bir Arab kabilesinin telaffuzunun daha altında bir fesahatta yer aldığı iddia edilemez. Sahîh bir kıraatin mütevâtîr veya meşhur mertebesine ulaşamaması onun sıhhatine zarar vermez. 7 veya 10 kıraat dışında kalan bir kıraati, Arap lehçelerinin dışında saymak ve ondan yüz çevirmek o kıraati töhmet altında bırakmaktır.(İbn Cinnî, 1986, s. 32)

O, Arap dilinin küllî kaidelerine tamamen zıt olamayan kıraat noktasında Sibeveyh'i dahi eleştirmekten geri kalmamıştır. Bu bağlamda şu örnek zikredilebilir.

الله أَفْمُنْ أَسْسَنْ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنْ الله *Binasını Allah'a sakinma üzerine Kur'ân mı daha iyidir.*(Tevbe, 9/109)Ayetindeki “تَقْوَى” kelimesi, İsa b. Amr'ın şâz kıraatinde “تَقْوَى” şeklinde tenvinli olarak rivayet edilmiştir. Sibeveyh'e bu kıraat sorulduğunda o, bu şekilde bir telaffuzu bilmediği, tanımadığı ve başka hiç kimseden böyle bir şey duymadığını söylemiştir. İbn Cinnî bu noktada önce kıraatin Arapçaya uygunluğunu tartışır ve kelimenin sonundaki elifin ilhak için olabileceğinin zira “تَنْزَى” kelimesinin sonunun da aynı şekilde tenvinlenerek “تَنْزَى” şeklinde “جَعْفَرٌ” formuna ilhak edildiğini ve de müenneslik ifade etmeyeceğini söylemiştir. Bunun kıyasen mümkün olduğunu da ilave ettikten sonra Sibeveyh'i şu sözleriyle eleştirmiştir. “Bu kıraatin zikredilen şekilde telaffuzundan daha garibi Sibeveyh'in bunu bilmediğini, tanımadığını ve İsa b. Amr'dan başkasının bu şekilde kıraat etmediğini ve de ondan başka bir kişi daha bu şekilde rivayet etseydi zaten caiz olurdu demesidir.”

İbn Cinnî, kıraatlerin Arap diline uygunluğunu incelerken onları dört ana başlıkta ele almıştır.(el-Mesûl, 2008, s. 258)

1. Hem kıyasa uygun, hem de kullanımı yaygın olan kıraat.

إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبُّكُمْ فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُمْ بِالْفِ مِّنَ الْمَلَائِكَةِ مُرْدِفِينَ *Rabbinizden yardım dilediğiniz zamam hatırlayın. Hemen size, “Meleklerden peşi peşine gelen binlik kuvvetlerle ben size yardım edeceğim diye cevap verdi.*(Enfâl,8/9) Ayetindeki “مُرْدِفِينَ” kelimesini bazı Mekke ehli şâz olarak “مُرْدِفِينَ” şeklinde okumuşlardır.(Radiyuddin el-Kirmânî, t.y., s. 54) Bu okuyuş kıyasa uygundur, zira bu kelime “افْتَعَال” babında olup bu babın “ت”sinin bu şekildeki idğamı kıyasen caiz olup kelimenin aslı “مُرْدِفِينَ”dir.(İbn Cinnî, 1986, s. 273)

2. Kıyasa uygun olan fakat kullanımı yaygın olmayan kıraat.

“وَدَّعَكَ رَبُّكَ” *Rabbin seni bırakmadı.*(Duhâ, 93/3) ayetindeki “وَدَّعَ” mazi fiili, Urve b. Zübeyr(ö. 94/713)'in şâz kıraatinde “وَدَّعَ” şeklinde “د” harfi şeddetsiz olarak rivayet edilmiştir.(Radiyuddin el-Kirmânî, t.y., s. 175)Arapların kıraatinde “وَدَّعَ” şeklinde mazi bir fiil kullanılmamakta fakat “يَدَّعَ” şeklinde muzarisi kullanılmaktadır. Fakat kıyasen muzarisi olan bir fiilin mazisi olması gerekir. Her ne kadar Arabın kelimasında “وَدَّعَ” formunda bir mazi fiilin telaffuzu olmasa da Arap şiiirinde azda olsa kullanılmıştır.(İbn Cinnî, 1986, s. 364).

3. Kıyasa uygun olmayan fakat kullanımı bulunan kıraatler.

أَبْرَحُ حَتَّى أَلْبَغَ مَجْمَعِ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا *Bir vakit Mûsâ genç adamına, “Ta iki denizin birleştiği yere varmadıkça yahut (bu yolda) senelerce yürümedikçe durup dinlenmeyeceğim.” demişti.*(Kehf, 18/60) Ayetindeki “مَجْمَعٌ” lafzı, Abdullah b. Müslim b. Yesar'ın şâz kıraatinde “مَجْمِعٌ” şeklinde “م” harfi kesralı olarak rivayet edilmiş olup (Radiyuddin el-Kirmânî, t.y., s. 84) “فَعْلٌ – يَفْعُلُ” babındaki fiillerin ismi

mekanı “مُعْرَبٌ – ” şeklinde gelmelidir. “مَجْمَعٌ” kelimesi her ne kadar kıyasa aykırı olsa da “مُعْرَبٌ – ” şeklinde kural dışı semâî kullanımlara benzemektedir.(İbn Cinnî, 1986, s. 30)

4. Hem kıyasa uygun olmayan vehem de kullanımı da bulunmayan kıraat.

الْحَمْدُ لِلَّهِ *Hamd Allah'adır.*(Fâtiha, 1/1) Ayeti, Hasanî Basrî'nin şâz kıraatinde “الْحَمْدُ لِلَّهِ” şeklinde yani “د” harfi ve “ل” harfi kesralı olarak, İbrahim b. Ebî Able'nin şâz kıraatinde “الْحَمْدُ لِلَّهِ” şeklinde yani “د” harfi ve “ل” harfi dammeli rivayet edilmiştir.(Radiyuddin el-Kirmânî, t.y., s. 9) Fakat bu iki kıraatin her ikisi de hem kıyasa aykırıdır, hem de kullanımı yoktur.(İbn Cinnî, 1986, s. 37)

İbn Cinnî'nin şâz kıraatlere karşı müsamahakâr bir tutumun ötesinde onların nahve uygunluğunu ortaya koymaya çalışması, Arap dili ile hiçbir vecihle örtüşmeyen kıraatleri körü körüne kabul niteliği taşıymıyordu.(Mahmud, t.y., s. 139) Zira o, bazı kıraatlerin barındırdığı nahivsel sıkıntıların izahının mümkün olmadığını ifade etmekten de geri kalmamıştır.

O, el-Muhteseb'inde *وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ Meleklerle, “Âdem'e secde edin” dediğimizizde*(Bakara, 2/34) ayetindeki mecrur konumdaki “لِلْمَلَائِكَةِ” kelimesinin, Cafer Yezid'in şâz kıraatinde sonu dammeli olarak “لِلْمَلَائِكَةِ” şeklindeki kıraati için “çok zayıf” ifadesini kullanmıştır.(İbn Cinnî, 1986, s. 71)

Sonuç olarak, İbn Cinnî'nin şâz kıraatlere yaklaşımının, kıraatçilerin nahivcilerden beklediği kapsamda kıraatlere yaklaştığı söylenebilir. Zira kıraatçiler nahivcilerden kıraatin herhangi bir lehçeye uygunluk göstermesi noktasındaki değerlendirmelerine başvurmuşlar ve de bu lehçenin yaygın veya icmâ edilen bir lehçe olmasının da gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Sibeveyh ve Onun metodunu benimseyenler kendi nahiv prensipleriyle uyuşmayan ister mütevatir ister şâz olsun her kıraati yanlış olmakla itham etmişlerdir. İbn Cinnî, bu metoda karşı çıkararak kıraatler için herhangi bir vecihle olsa kıraatin nahivsel bir açıklamasını bulmaya çalışmıştır.

5. Sonuç

Kıraatler konusundaki yedi harf olgusundan doğan ihtilaflar Hz. Peygamber döneminde doğrudan kendisine sorularak tespiti mümkün olsa da, Hz. Peygamber'in vefatından sonra ise bu mümkün olmamıştır. Sonraki süreçlerde kıraatlerin sihhati noktasındaki ihtilaflar, önce Kur'ân'ın iki kapak arasına alınarak toplanması, sonrada çoğaltılarak önemli şehirlere gönderilmesi şeklinde tedbirler alınarak giderilmeye çalışılmıştır. Kıraat âlimleri, ruhsat verilen bu yedi kıraatin tespitine girişmişler ve bu bağlamda ortak bir duruş sergileyerek üç şart ileri sürmüşlerdir. Bu şartlardan biri olan herhangi bir Arap lehçesine uygunluk, onları Arap dilbilimcileri ile ortak çalışmaya itmiştir. Zira bir kıraatin Arap lehçelerinden biri ile uyuşması nahivcilerin uzmanlık sahası olup kıraatçilerin kendi inisiyatifinde değildir.

Onlar da bu noktada nahivcilerin izlemeleri gereken yolu ve bu bağlamdaki yaklaşımlarının sınırlarını çizmek adına bu lehçenin çok yaygın olması veya bütün nahivcilerin ittifakının şart olmadığı belirtmişlerdir. Bu çerçevede kafa yoran nahivcilerden ilk dönem temsilciler, kıraatleri bu bağlamda ele almışlar ve nahiv metotlarında da bu kıraatlerle istişhâldarda bulunmuşlardır.

Sibeveyh, seleflerinden farklı olarak kıraatlerin herhangi bir Arap lehçesine uygunluğunun kritiğinden öte kıraati sadece Basra nahiv ekolünün kaideleri çerçevesinde değerlendirmiştir. O, bu çerçevede bazı kıraatleri çirkinlikle itham etmiş ve râvileri de eleştirmiştir. Sibeveyh'in açtığı bu kapı, onun nahiv öncülüğü sebebiyle Müberred başta olmak üzere sonraki nahivciler için de referans olmuştur. Kisâî'ye

gelindiğinde ise o, hem kıraatçi kimliği hem de nahivci kimliği ile bir orta yol bulma çabasıyla Sibeveyh'in reddettiği pek çok kıraatin Arapçaya uygunlunu kabul ederek yeni kurallar oluşturmuştur. İbn Cinnî ise Sibeveyh ve onu takibedenlerin reddettiği pek çok kıraatin doğruluğunu nahivsel çıkarımlarla ortaya koymak için el-Muhteseb adlı eserini kaleme almıştır. O, bu eserinde pek çok noktada Sibeveyh'i eleştirmekten çekinmemiştir. İbn Cinnî, kıraatlerin Arap lehçelerinden birine uygun olmasının nahivsel olarak değerlendirilmesinde kıraat âlimlerinin beklentilerinin karşılanması noktasında çok önemli rol oynadığı söylenebilir.

Kaynakça

- Abîb, H. (2016). Mevğifü'l-Ferrâ mine'l-Kırââtî'l-Kur'âniyye. Meccelet-u Sirât, 33.
- Aldemir, S. (2003). Ferrâ'nın Kıraatlere Yaklaşımı [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Âli Hadrân ez-Zehrânî, İ. (2006). Tevcîhu'l-kırâât 'inde'l-Ferrâ. Câmiat-u Ümmü'l-Kurâ.
- Bayraktutan, O. (2018). Kıraatlere Dil Mantiğine Göre Yaklaşımlara Eleştirel Bir Bakış. Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12.
- Zemahşerî, M. (2009). Tefsîru'l-Keşşâf (3. bs). Dâru'l-Meârif.
- Dağ, M. (2019). Geleneksel Kıraat Algısına Eleştirel Bir Yaklaşım (2. bs). İSAM.
- Dayf, Ş. (t.y.). El-Medârisu'n-Nahviyye (7. bs). Dâru'l-Meârif.
- Ebû Ali el-Fârisî, H. b. A. (1987). El-Huce li'l-Kurr'âi's-Seb'a (1. bs, C. 3). Dâru'l-Me'mûn li't-Türâs.
- Ebu'l-Feth İbn Cinnî, O. (1986). El-Muhteseb (2. bs, C. 1). Dâru Sezkin.
- el-Ezherî, H. b. A. (2000). Şerhu't-tasrîh 'ale't-tevdîh (C. 1). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- el-Fîrûzâbâdî, M. b. Y. (2000). El-Kâmûsu'l-Muhît (2. bs). Dâru'l-İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.
- el-Hadîsî, H. (2001). El-Medârisü'n-nahviyye (3. bs). Dâru'l-Emel.
- el-Mahzûmî, M. (1957). El-Medrasasetü'l-Kûfe (2. bs). Matbaat-ü Mustafa Bâbâ.
- el-Mesûl, A. (2008). El-Kırââtü's-Şâzza ve zavâbituhâ (1. bs). Dâru İbn Affân.
- el-Hâdî el-Kâbe, A. b. M. (1999). Kırâatu'l-Kur'âniyye (1. bs). Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî.
- el-Hatîb el-Bağdâdî, A. b. A. (2001). Târîh-u Medîneti's-Selâm (C. 13). Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî.
- es-Suyûtî, A. b. E. B. b. M. (2006). El-İktirâh fî usûli'n-nahv (2. bs). Dâru'l-Beyrûtî.
- es-Suyûtî, C. A. b. E. B. (1979). Buğyetü'l-vu'ât fî tabakâti'l-luğaviyyîn ve'n-nuhât (2. bs, C. 1). Dâru'l-Fikr.
- es-Suyûtî, C. A. b. E. B. (1998). Hem'u'l-hevâmî fî cem'î'l-cevâmî (1. bs, C. 3). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- ez-Zeccâcî, A. b. İ. (1984). El-Cümel fi'n-Nahv (1. bs). Dâru'l-Emel.
- ez-Zerkeşî, M. b. A. (1984). El-Burhân fî ulûmi'l-Kur'ân (3. bs, C. 1). Dâru't-Türâs.
- Günday, H. (2019). Şeyh İbrahim el-Yâzıcı'nın Arap Diline Katkıları. Bilimname, 38, 84.
- Hathât, E. (1993). El-İstidlâlu'n-nahvî fî Kitâbı Sibeveyh. Câmiat-ü Haleb.
- İbn Cinnî, E.-F. O. (2007). El-Hasâis (C. 1). Dâru'l-Hadîs.
- İbn Hâleveyh, H. b. A. (t.y.). Muhtasar fî şevâzî'l-Kur'ân min kitâbî'l-bedî. Mektebetü'l-Mütenebbî.
- İbn Yeîş, A. (2014). Şerhu'l-Mufassal (C. 3). Dâr-u Mektebeti'l-Urûbe.
- İbnu'l- Cezerî, M. b. M. (t.y.). En-Neşr fi'l-Kırââtî'l-Aşr (C. 1). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbnu'l- Cezerî, M. b. M. (1931). Müncidü'l-mukriîn ve mürşidü't-Tâlibîn. Mektebetü'l-Kuds.
- İbnu'l- Cezerî, M. b. M. (2012). Tayyibetü'n-neşr fi'l-Kırââtî'l-'aşr (1. bs). Mektebet-ü İbn Cezerî.

- İbnu'l-Enbârî, M. b. el-Kâsım. (t.y.). El-İnsâf fi mesâilî'l-hulâf beyne'l-Basriyyîn ve'l-Kûfiyyîn. Dâru'l-Fikr.
- Karaçam, İ. (2016). Kurân-ı Kerîm'in Nüzûlü ve Kıâati.
- Koyuncu, R. (2019). Kiraatlerin İhticacı Bağlamında Dilbilimsel Tefsirler. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 68.
- Mahmud, M. H. (t.y.). El-Medrasatü'l-Bağdâdiyye fi târîhi'n-nahvi'l-Arabî. Dâr-u 'Ammâr.
- Meydanoğlu, A. (2017). Dilbilimcilerin Kırâat Farklılıklarına Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2.
- Müberra, M. b. Y. (1994). El-Muktedab (C. 1).
- Özbalıkcı, M. R. (2009). Sibeveyh. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (C. 37). TDV Yayınları.
- Radiyuddin el-Kirmânî, M. b. E. N. (t.y.). Şevâzzu'l-Kırâât. Müessesetü'l-Belâğ.
- Salâh, Ş. (2005). Mevâifu'n-nuhât mine'l-Kıraati'l-Kur'âniyye. Dâru Ğarîb.
- Sibeveyh, A. (1988). El-Kitâb (3. bs, C. 3). Mektebetu'l-Hancî.
- Tanç, H. İ. (1993). El-Kisâi, Hayatı, Şahsiyeti, Eserleri, Dil ve Gramerle İlgili Görüşleri [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tantâvî, M. (1991). Neş'etü'n-nahv (2. bs). Dâru'l-Menâr.
- Ünverdi, Ş.,& Aydın, İ. (2022). Abdullah b. Ebî İshak'ın Nahiv İlmindeki Yeri. The Journal of Mesopotamian Studies, 7(1), 12-13.
- Veled Abbâh, M. M. (1971). Târîhu'n-Nahvi'l-Arabî fi'l-Maşrik ve'l-Mağrib (C. 2). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Yıldız, A. (2021). Hassân Ahmed Kamhiyye ve Şiirleri. Palet Yayınları.

42. el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi Sözlüğü üzerine analitik bir inceleme**Kanatbek OROZOBKOV¹****APA:** Orozobekov, K. (2022). *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi* Sözlüğü üzerine analitik bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 693-707. DOI: 10.29000/rumelide.1164882.**Öz**

Sözlük çalışması bazı temel adımları temsil etmektedir. Bu temel adımlar: Bilgi ve gerçekleri toplama, maddeleri seçme, düzenleme, yazma ve nihâi sonuca ulaşmaktır. Sözlük bir ulusun dilsel mirasını koruyan bir unsurdur. Bu da klasik ve modern bilim insanlarını sözlük derlemede belirli teorilere göre yönlendirmeye iten bir faktördür. Dolayısıyla bu çalışma modern sözlüklerden birisi olan ve Arap Birliği Eğitim- Kültür ve Bilim Teşkilatı tarafından yayımlanan, ana dili Arapça olmayanlara yönelik hazırlanmış, ansiklopedik karaktere sahip ve tek dilli "*el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi*" adlı sözlüğünün analitik incelemesini yapmak amacıyla kaleme alınmıştır. Sözlük, Arap Birliği Eğitim-Kültür ve Bilim Teşkilatı ve Larousse Vakfı tarafından dağıtılan "*el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi*" başlığını taşıyan bir kitap olarak yayımlanmıştır. İlk baskısı 1989 da yapılmıştır. Ayrıca *Mu'cemu'l-Vasit ve Kâmûsû'l-Cedid Li't-Tullâb* sözlüğünden sonra kolektif yazarlık sebebiyle üçüncü sözlük olarak kabul edilmektedir. Sözlük, kelimenin kökünden alfabetik olarak düzenlenmiş yaklaşık yirmi beş bin madde içermektedir. Böylece sözlük Arap ve Arap olmayan öğretim üyeleri ve öğrenciler için güvenilir bir yardımcı kaynak niteliğini taşımaktadır. Çalışmada sözlüğün tanımı, basımları ve müellifleri belirtildikten sonra sözlüğün belli başlı özellikleri ile amaçları hakkında bilgiler verilmiştir. Ardından sözlüğün derlenme meselesi, maddeleri ve izlediği yöntemler, analitik metot la incelenerek eleştirel bakış açısı çerçevesinde ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Arapça, Temel Arapça Sözlük, ansiklopedi, analitik, madde**An analytical review on *al-Mu'jamul'-Arabiyyu'l-Esâsi* Dictionary****Abstract**

The vocabulary work consists of several basic steps. These basic steps are: collecting information and facts, choosing elements, organizing, writing and achieving the final result. The dictionary is an element that preserves the linguistic heritage of the nation. This factor is pushing ancient and modern scientists to guide dictionaries on certain theories. Thus, this study aims to analyze the dictionary "*al-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi*", which is one of the modern dictionaries and is encyclopedic and monolingual in nature, published by the Organization for Education, Culture and Science of the League of Arab States, prepared for those whose native language is not Arabic. The dictionary was published as a book titled "*al-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi*" distributed by the Arab League Education Culture and Science Organization, Larousse Foundation. The first edition was published in 1989. This is a modern dictionary entering the fourth generation of the Arabic dictionary process. In addition, it is accepted as the third dictionary after the dictionary *Mu'cemu'l-Vasit* and *Kâmûsû'l-Cedid Li't-Tullâb* due to its collective authorship. The dictionary contains about twenty-five thousand items arranged alphabetically from the root of the word. Thus, the dictionary is a reliable aid for Arab and

¹ Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Temel İslam Bilimleri (Kastamonu, Türkiye), kanatbek-furkan@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-9168-1264 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164882]

non-Arab teachers, students and general intellectuals. In the study, after the definition, editions and authors of the dictionary are specified, information about the main features and purposes of the dictionary is given. Then, the compilation issue of the dictionary, its articles and the methods it followed were analyzed with the analytical method and the evaluation of the dictionary was given with a critical point of view.

Keywords: Arabic, Basic Arabic Dictionary, encyclopedia, analytical, article

Giriş

Mu'cem "sözün kapalı ve anlaşılmasız olması" anlamındaki ucme kökünden ism-i meful olup "kapalılığı ve bilinmezliği giderilmiş söz" demektir. Mu'cem kavramı terim olarak ister alfabetik olsun isterse konu başlıklı olsun özel bir düzen ile düzenlenmiş maddelerin anlamlarını açıklayan ve yorumlayan dil sözcüklerini içeren bir eserdir. "Mu'cemu'l-Kâmil" yani tam kapsamlı sözlük dildeki bütün sözcükleri; anlamı, türevleri, telaffuzları ve kullanım yerleriyle birlikte kapsayan sözlüktür. (Attâr, 1956, s. 38). Başka bir tanıma göre sözlük, maddelerin gerek alfabetik sıraya göre gerekse konusuna göre özel bir biçimde düzenlenmesi şartıyla anlamlarının açıklanması ve yorumlanması ile birlikte maddeleri kapsayan bir kitaptır. (Ebû Sikkîn, 1981, s. 8).

İlk kez, mu'cem lafzını terim olarak dilciler değil, hadisçiler kullanmışlardır. (Hatîb, 1994, s. 32). Alfabetik olarak düzenlenmiş, sahabe isimlerini ve hadis râvilerini toplayan kitaba atıfta bulunmak için, mu'cem kelimesini kullanmışlardır. Sözlük harflerine göre düzenlenmiş kitaplarından birini tanımlamak için "mu'cem" kelimesini ilk kullananın Buharî olduğu söylenmektedir. Eski dilcilerin de mu'cem lafzını kullanmadıkları da belirtilmektedir. Çünkü onlar sözlük için özel isim kullanmışlardır. Bunlar *Ayn*, diğeri *es-Sihâhtır*. (Ömer, 1992, s. 13). Bu kitaplara daha sonra mu'cem ismi verilmiştir.

Araplarda sözlük yazımının başlıca sebebi fâsih Arapçanın inceliklerini en iyi şekilde gösterebilmek, sözcüklerin gramatik ve morfolojik açıdan doğru kullanımlarını gösterebilmektir. Arap sözlük çalışmaları miladi 7. yüzyılda çölden şehre göç edip yerleşen âlimlerin dilde gördükleri hataları ve yabancı sözcükleri düzeltmeleriyle başlamıştır. (Subaşı, 2011, s. 240). Daha sonra belirli konularda çeşitli kelimeler toplanmıştır. el-Esmâ'nin hurma, cömertlik ve atlar hakkında ki kitapları bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir. Daha sonra kelime ve anlamlarını araştırmak isteyenlerin başvurabilecekleri kaynak olarak sözlük çalışmaları özel bir düzen almıştır.

Araştırmacılar el-Halil b. Ahmed el-Ferâhidî'nin "*Kitâbu'l-Ayn*" adlı bir Arapça sözlük geliştiren ilk kişi olduğu konusunda hemfikirlerdir. El-Ferâhidî dili kaydetme ve kelimeleri toplamada öncülük etmiştir. Böylece sözlük oluşturma yöntemini kurmuştur. Ondan sonra çeşitli sözlükler yazılmıştır. Günümüze ulaşan en önemli sözlükler şu sözlüklerdir:

Ebû Umar eş-Şeybânî'nin "*Kitâbu'l-Cîm*", İbn Sikkît'in "*el-Elfâz*", İbn Düreyd'in "*el-Cemhere*", Ebû Ali el-Kâlî'nin "*el-Bârî*", el-Ezherî'nin "*Tehzîbü'l-Lüga*", İbn Fâris'in "*Mekâyîsi'l-Lüga*" ve "*el-Mücmel*". Cevherî'nin "*es-Sihâh*", İbn Sîde'nin "*el-Muhkem*" ve "*el-Muhassas*", İbn Manzûr'un "*Lisânü'l-Arab*", Buterres el-Bustânî'nin "*Muhîti'l-Muhît*" ve "*Katru'l-Muhît*", el-Eb Luis Ma'lûf'un "*el-Müncid*" ve Kahire'deki Arap Dili Akademisi tarafından derlenen: "*el-Mucemü'l-Vasît*". (Ömer vd., 1989, s. 9).

Modern çağda Arapça sözlükler çoğalmış ve çeşitlenmiştir. (el-Bustânî, 1987). Bu sözlüklerden biri de *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi*'dir.

***el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi* Sözlüğü**

Ali el-Kasimî, *el-Lisânu'l-Arabî* dergisinin 20. sayısında Arapça sözlüklerle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “Arapça kültür hazinesinin ana dili Arapça olmayanlara tahsis edilmiş bir Arapça sözlüğe ihtiyacı vardır. Klasik ve modern Arapça sözlükler, bu tür ihtiyacı karşılamak için yeterli değildir”. Bu nedenle, Ali el-Kâsimî'ye göre: “Ana dili Arapça olmayan yabancıların kullanılabileceği özelliğe ve niteliğe sahip bir Arapça sözlüğün tasnif edilmesi” gerekmektedir. (el-Kâsimî, 2003, s. 131).

Arap Birliği Eğitim-Kültür ve Bilim Teşkilatı, bahsi geçen ihtiyacın karşılanması için bu sözlüğe yönelik planlama ve gerekli çalışmaları hazırlamıştır. Bunun için çeşitli seminerler düzenlemiştir. Bunlardan en önemlisi 31 Mart ile 8 Nisan 1981 tarihleri arasında Rabat'taki Araplaştırma Koordinasyon Ofisi tarafından düzenlenen Arapça sözlük bilimi eğitim kursudur. Birkaç Arap ülkesinden sözlük bilimciler bu kursa katılmışlardır. Bu kurs Arapça sözlüğün oluşturulmasındaki temel ilkelerin onaylanmasıyla sonuçlanmıştır. Ardından, 22-27 Ekim 1982 tarihleri arasında Arap Birliği Eğitim-Kültür ve Bilim Teşkilatının Tunus'taki merkezinde, sözlük biliminde yüksek dil becerisine ve derin bilimsel deneyime sahip Arap ülkelerinden seçilen uzmanlar tarafından bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda "el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi" sözlüğünün yayımlanmasına Rabat Sempozyumu tarafından onaylanan genel ilkelere göre tasnif edilmesine karar verilmiştir. Arap Birliği Eğitim-Kültür ve Bilim Teşkilatı Eski Genel Müdürü el-Muhyiddin Sâbir, “Ayrıca bu sözlüğün, yabancı üniversitelerin Arapça ve İslami araştırmalar bölümlerinde, çalışmalarında orta veya ileri seviyeye ulaşmış ana dili Arapça olmayan öğretim üyelerine, üniversite öğrencilerine yönelik olmasına karar verilmiştir” demiştir. (Ömer vd., 1989, s. 9).

Ana dili Arapça olmayanlar için özel bir Arapça sözlük oluşturma fikri, bilim adamlarının Arap dilinin şu anda küresel bir dil olarak sahip olduğu hızlı yayılımı fark etmesiyle ciddi olarak başlamıştır. Farklı dil ve seviyelerdeki öğrencilere yardımcı olmak için iki dilli Arapça sözlük tasnif etmenin zor olduğunun farkında olarak ana dili Arapça olmayanlara hizmet eden onların ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate alan tek dilli bir Arapça sözlüğü tasnif etmeyi uzmanlar önermişlerdir. Bu öneri, Arap Birliği Eğitim-Kültür ve Bilim Teşkilatı'nın "el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi" sözlüğünü tasnif etmesiyle sonuçlanmıştır. Bahsi geçen "el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi" sözlüğü, Tunus'taki Arap Birliği Eğitim- Kültür ve Bilim Teşkilatı tarafından 1989'da Arap ülkelerinden kıdemli profesörlerin katılımıyla ve Ali el-Kasimî'nin koordinasyonu ile tamamlanan bir sözlüktür. (Hicbâr, 2014, s. 13).

Bu şekilde “el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi” sözlüğü ana dili Arapça olmayanlar için ilk yayımlanan ilk sözlük olmuştur. Bu sözlükten sonra aynı amaçla bazı sözlükler yazılmıştır. Örneğin: Mahmut İsmail Sını ve Hamur Huseyn Yusuf tarafından yazılan “Mu'cemu't-Tullab” (1991) sözlüğü ve Abdurrahman b. İbrahim el-Fevzân, Muhtâr et-Tâhir Hüseyin ve Muhammed Abdulhâlik Muhammed Fadl tarafından telif edilen “el-Mu'cemu'l-Arabiyyü Beyne Yedeyk” (2004) sözlüğü yayımlanmıştır. (Şe'sû, 2018, s. 112).

***el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi* Sözlüğünün Basımları ve Yazarları**

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsi sözlüğü, Arap Birliği Eğitim-Kültür ve Bilim Teşkilatı (ALECSO) tarafından iki kere yayımlanmıştır. (Şe'sû, 2018, s. 112). Muhyiddin Sâbir, “Larousse” yayınevi hakkında şöyle diyor: “Teşkilat, kültürel işbirliğinin kapsamını genişletmek ve bunu mümkün kılmak için çeşitli dillerde bilimsel değeri yüksek sözlüklerin ve ansiklopedilerin yayımlanmasını denetleyen uluslararası “Larousse” vakfı ile işbirliği içinde bu sözlüğü yayımlamaktan memnuniyet duymaktadır. Ana dili Arapça olmayanlar için özel olarak geliştirilen bu temel sözlüğün, bu küresel kurumun yetenekleri ve

küresel ölçekte dağıtma organizasyon yeteneği sayesinde Arap dünyası dışındaki okuyucularının eline geçmesini sağlamıştır.

Ahmet Muhtâr Ömer el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî sözlüğünü Sınâ’atu’l-Mu‘cemu’l-Hadîs adlı kitabında kısa sözlükler (Mu‘cemu’l-Veciz) olarak nitelendirmiştir. (Ömer, 2009, s. 53).

el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî sözlüğü, ilk kez 1989 yılında tek bölüm halinde yayımlanmıştır. 2003 yılında ise ilk baskısında herhangi bir değişiklik yapılmadan yeniden basılmıştır. *el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî* sözlüğü 1347 sayfadan oluşmaktadır ve sözlük bilimindeki beş uzman komite tarafından yazılmış ve hazırlanmıştır. Yazı komitesinde Ahmet el-Âyad, Ahmet Muhtâr Ömer, el-Cilâlî b. el-Hâc Yahya, Davud Abduh, Sâlih Cevat Tou‘ma, Nedim Maraşlı; Koordinasyon Komitesinde Ali el-Kâsımî; Yayın Komitesinde Ahmet Muhtâr Ömer; İnceleme Komitesinde Temmâm Hassân Ömer, Huseyn Nassâr ve Nedim Maraşlı; Teknik Hazırlık Komitesi ve idari denetimde Ahmet Vuld Tulba, Edip el-Lacmî, Hasan es-Suhturî, Halil en-Nahvî, Şihada Hûrî, Taha Hasan en-Nur, Farc el-Mezuğî yer almıştır. (Ömer vd., 1989, s. 4).

el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî Sözlüğünün Özellikleri

El-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî sözlüğünün birçok özelliği vardır. Bunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür: (Ömer vd., 1989, s. 10).

- 1 – Kullanıcının ihtiyaç duyduğu her şeyi içermesi ve maddelerinin din, edebiyat, bilim, sanat, medya gibi birçok bilgi alanını genişleterek kapsamlı bir şekilde ana dili Arapça olmayanların Arapça öğretimini kolaylaştırmaktadır.
- 2 - Bu çağda kullanılan canlı fâsîh Arapça diline özen göstermektedir.
- 3 - *El-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî* sözlüğü, sadelik ve netlik ile ayırt edilmektedir. Yöntemi de yararlanıcıların kolaylıkla kullanabilecekleri şekilde tasarlanmıştır.
- 4 - Birçok bilimsel, eğitsel, psikolojik, edebi, felsefî, dinî ve tarihî terim; Arapça ve Arapça olmayan özel isimler; ülke ve eser isimlerini içine aldığı için ansiklopedik bir karakter ihtiva etmektedir.
- 5 - Arap ülkelerinde kullanılan işlevsel, modern ve kültürel pek çok kanıtlardan ve kültürel ibarelerden bahsetmiştir.
- 6 – İnsanlar arasında yaygın ve yeni olan kelimelerden bahsederek, nadir, az kullanılan ve insanların günlük hayatta ihtiyaç duymadığı kelimeleri almaması ile özellik kazanmıştır. (el-Cubûrî, 2019, s. 260).

el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî Sözlüğünün Kapsadığı Bilgiler

el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî’de 45 sayfayı kapsayan dille ilgili ön söz bulunmaktadır. Bu ön söz sözlük kullanıcıyı tanımlayan ve ona Arap diliyle ilgili ilk dilsel bilgileri hatırlatan gramer, morfolojik, imla bilgileri ve dille ilgili diğer bilgileri içermektedir. (Hicbâr, 2014, s. 19).

el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsî sözlüğü dille ilgili şu bilgileri içermektedir:

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

Bütün bunların yanı sıra ism-i fâil, ism-i mefûl ism-i merre ve mübalağa kipi ile ilgili bilgiler de verilmiştir. Örneğin; (ر ف ع) maddesinde رافع kelimesi رَفَعَ fiilinden ism-i fâil...مُرْتَفِعٌ kelimesi ارتفع fiilinden ism-i mefûldür. (Ömer vd., 1989, s. 537). İsm-i merreye gelince (ر غ ب) maddesinde رغبة kelimesi رغب fiilinden ismi merredir. (Ömer vd., 1989, s. 533). Aynı şekilde وصفة kelimesi وصف fiilinden, وصنمة kelimesi وصنم fiilinden, وصممة kelimesi وصم fiilinden, وطأة kelimesi وطأ fiilinden, وعكة kelimesi وكع fiilinden, وفرة kelimesi وفر fiilinden, وقفه kelimesi وقف fiilinden ism-i merre olarak gelmiştir. Mübalağa kipi ise (و ض ح) maddesinde وضاح kelimesi mübalağa kipi olarak gelirken, (س ك ت) maddesinde سبكت kelimesi mübalağa kipi olarak gelmiştir.

Nahiv bilgilerine gelince birtakım maddelere eşlik eden hükümlerde vücut bulmuş ve bazı nahiv kavramlarının tanımlarının verilmesiyle ortaya çıkmıştır. Araştırmacının belki de ilk karşılaştığı nahiv bilgisi kitabın başında ilk harf olan hemze harfinde yer almaktadır. Örneğin Elif bölümünde: ا hemze harfi, hurufu'l-meânîdendir. Hemze harfinin anlamları şunlardır: 1- yakınlığı ifade eden nidâ harfi olarak gelmektedir. Bunun örneği; "أَيْتِي" "Ey oğulcuğum" bu örnekte hemze harfi nida harfi olarak gelmiştir. 2 – istifham harfi olarak gelmektedir. Bu "أَفَرَأَيْتَ؟" "görmedin mi?" Örneğinde görülmektedir. Bu örnekte hemze harfi istifham harfi olarak gelmiştir. 3 - tesviye harfi olarak gelmektedir, genellikle "السواء" ve "ألم" ile kullanılır. Elif harfi üç med harfinden biridir. Fiillerde cemi vav'ından sonra gelmektedir. Bu "أَفَهُمُوا" "onlar anladılar" örneğinde görülmektedir. Elif harfi fiile bitiştğinde zamir olarak tesniye elifi olarak isimlendirilmektedir. Bunun örneği; "فِيهِمَا" "o ikisi anladı" örneğidir. Bu örnekteki elif zamir olarak gelmiştir. Elif isme bitiştğinde tesniyede ref alameti olmaktadır. Bunun örneği; "رَجُلَانِ" "iki adam" örneğidir. Burada elif kelimenin merfu olarak geldiğini belirtmektedir. Elif esma-i hamsede nasp alameti olmaktadır. Bunun örneği; "أَحَاكُ" kelimesinde görülmektedir. Burada elif kelimenin mansup bir kelime olduğunu göstermektedir. (Ömer vd., 1989, s. 63). Böylece sözlük bilimcinin elif harfine dair her türlü nahiv bilgisi verdiği görülmektedir. (Hâle, 2013, 134).

Birçok harf ve edat iki harfli veya üç harfli olması fark etmeksizin harf sırasına göre sözlük maddeleri içerisinde yerini almıştır. Örneğin; (ا ن) maddesinde, "أَنْ" harfi şu anlamlarda gelmiştir: 1- Masdariyye harfi. Muzari fiilinin önüne gelerek muzari fiilin nasp etmektedir. Ayrıca olumsuzluk belirten لا harfini izlemektedir. Bu, "أَرْجُوا أَلَا يَتَأَخَّرَ عَنِ الْمَوْعِدِ" "Randevuya geç kalmamasını rica ederim" örneğinde görülmektedir. 2 - "أَنْ" harfi, "أَنْ" edatının muhaffefesi, yani şeddesiz hâli olarak gelmektedir. 3 - "أَنْ" harfi, "أَنْ" edatının yerine tefsiriyye harfi olarak gelmektedir. 4 - "أَنْ" harfi, tekit ifade etmek için zaid harf olarak da gelmektedir. (Ömer vd., 1989, s. 111).

Aynı şekilde (ل ع ل) maddesinde "لَعَلَّ": nevasih harfidir. Şu üç anlama sahiptir: 1- teraccî, 2- ta'lîl, 3- istifham. İsim cümlesinin başına gelir, ismi ref eder, haberi nasp eder, bazen ona ما bitişir "لَعَلَّمَا" şeklinde karşımıza çıkar. (Ömer vd., 1989, s. 1090).

Başka bir örnekte (ك و ن) maddesinde: "كَانَ يَكُونُ كَوْنًا وَكَيُونَةً كَانًا" 1 – nakıs fiildir, müpteda ve haberin önüne gelir, ilkini isim olarak ref eder, ikincisini haber olarak nasp eder. (Ömer vd., 1989, s. 1061). Tüm bu örneklerden yola çıkarak sözlüğün, bu edat ve harfleri temsil edecek kadar geniş bir alanı kapsadığı sonucuna varılmaktadır. Bu zikredilenlerin yanı sıra ، ظَلَّ، أضحى، لَيْتَ، اللواتي، كَلَّ، كَلَّا، الاثني، اللواتي، لَيْتَ، أضحى، ظَلَّ، (نعم و بئس، إن، ثم، حبذا، كَلَّ، كَلَّا، الاثني، اللواتي، لَيْتَ، أضحى، ظَلَّ، في، حتى...) (نعم و بئس، إن، ثم، حبذا، كَلَّ، كَلَّا، الاثني، اللواتي، لَيْتَ، أضحى، ظَلَّ، في، حتى...)

Nahvi bilgilerden bir diğeri ise sözlük maddeleri arasında yer alan bazı nahiv tanımlarıdır. Bunları kendi alanlarına özgü olan nahiv terimleri olarak saymak mümkündür. Örneğin: (و ك د) maddesinde: "التوكيد" : (Nahivde) tâbidir. Bu tâbi iki çeşittir. Birincisi "lafzî" tekittir. Lafzî tekit, birinci lafzın aynısının tekrarıdır. (إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا) "Hayır, yeryüzü (kıyamet sarsıntısıyla) parça parça olup sarsıldığı

zaman.” örneğinde ذکا kelimesinin tekrarlanması gibi. İkincisi ise “manevi” tekittir. Manevi tekit, özel lafızlarla olur. Bunlar: (النفس، العين، كلا، كلتا، كل، جميع، عامة) lafızlarıdır. (Ömer vd., 1989, s. 1329).

Aynı şekilde (و ص ف) maddesinde "صِفَة" : (Nahivcilere göre) na'ttır. Sıfat, ism-i fâil, ism-i mef'ûl, sıfat-ı müşebbehe ve ism-i tafdîl gibi niteleyici müştaklardanır. (Ömer vd., 1989, s. 1311). (و ص ل) maddesinde "صِلَة" : (Nahivde) İsmi mevsulden sonra gelen açıklayıcı bir cümledir. Bu cümleye sıla cümlesi adı verilmektedir. Sıla cümlesinde cümle veya şibhi cümle, ism-i mevsulden sonra gelerek cümleyi tamamlamaktadır. "مَوْصُول" : (Nahivde) ism-i mevsuldür. Anlamı, kendisinden sonra gelen ve sıla cümlesi ile tamamlanan isimlerdir. مَنْ الذي örnek olarak verilmiştir. (Ömer vd., 1989, s. 1313).

Ayrıca (س ت ر) maddesinde "مُستتر ج للعافل مستترون" müstetir zamirdir. Kelamda zikredilmez, buna افعل fiili örnek olarak verilmiştir. Burada fiilde müstetir zamir هو ve أنت zamirleridir. (Ömer vd., 1989, s. 608).

Kavramlarının özellikle odaklandığı, en önemli noktaları özetleyen bir nahiv kuralı olarak bahsedebileceğimiz birçok nahvî tanım vardır. Maddeler arasında yer alan dil bilgisi açıklamaları olarak temsil edilen başka bir özelliği görülmektedir. Örneğin; (أ ب و) maddesinde "أبو ج أبناء مثناه أباك" : Bu esmâ-i hamsedendir. Vav ile ref, Elif ile nasp, Ye ile cer olunur. "جاء أبوك، ورأيت أباك، وسلمت على أبيك" örnek olarak gösterilmiştir. (Ömer vd., 1989, s. 67).

Buna ek olarak, sözlük bilimcinin bu alanda küçük veya büyük olsun, sadece bir işaret olarak ifade edildiğinde bile onu kaçırmamak için elinden gelenin en iyisini yaptıkları görülmektedir. (أ ب ل) maddesinde bulunan "أببيل" “Ebâbil” lafzı cemi bir lafızdır, tekili yoktur.../ إبل : “İbil” lafzı müennestir, bu lafzın tekili yoktur şeklinde bilgi verilmiştir. (Ömer vd., 1989, s. 67).

4-Ansiklopedik bilgiler: Ansiklopedik bilgi, dil çerçevesi dışına çıkan bilgilerdir. Bayrakların, yerlerin ve olayların adlarıyla ilgili olduğu için dilsel olmayan bazı yönler hakkında net bir görüş sağlamaktadır. Ayrıca kitap adları ve bazı farklı terimler ve dilin çerçevesi dışındaki bazı yönler genel bir bakış açısıyla yer verilmesine katkıda bulunan diğer bilgilerle ilgilidir.

Bu bilgilerin yer alması gereken asıl yer ansiklopedilerdir. Bununla birlikte sözlüklerde eski zamanlardan beri bu tür ansiklopedik bilgilerin bir kısmını içermeye alışılmış ancak ansiklopedilerde olduğundan daha kısa bir şekilde ele alınmıştır. (Hâle, 2013, s. 134).

el-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsi sözlüğü birçok bu ansiklopedik bilgileri içermektedir. Sözlükte neredeyse ansiklopedik bilgi içermeyen bir sayfa bile yoktur denecek kadar çok sayıda ansiklopedik bilgilere yer verilmiştir. Sözlüğün bu kadar çok sayıda ansiklopedik bilgilere yer vermesi bazılarının *El-Mu‘cemu’l-Arabiyyu’l-Esâsi* sözlüğünü, ansiklopedik bir sözlüktür, şeklinde tanımlamasına neden olmuştur. Sözlükte yer alan ansiklopedik bilgi içeren şu maddeler örnek olarak gösterilmiştir: (أ س ي ا) maddesinde "أسيا / أسيا" : “Kıtaların en büyüğü ve en kalabalık olanı, sınırları Arktik Okyanusu, Avrupa, Akdeniz ve Kızıldeniz ile Hint ve Pasifik Okyanuslarıdır...” (Ömer vd., 1989, s. 64).

Bir başka örnekte (أ ب هـ) maddesinde "أبها" : “Abha”: Suudi Arabistan Krallığı'nda bir şehir ve sağlıklı iklimi ve tarımsal kaynakları ile özelliği bulunan Asir bölgesinin üssü.” (Ömer vd., 1989, s. 67).

Yine (أ ث ي ن ا) maddesinde "أثينا" “Atina”: “Yunanistan’ın başkentidir. MÖ 5. yüzyılda Makedonlara, Romalılara ve ardından Osmanlılara tabi olan müreffeh bir deniz devletiydi.” (Ömer vd., 1989, 71). Böylece sözlüğün yazarı, meşhur veya ölümsüz bir şeyle ilişkilendirilen hiçbir şehri, bölgeyi veya ülkeyi gözden kaçırmamıştır.

Ansiklopedik bilgilerden bir başka örnek (أدم) maddesinde "Âdem": İnsanların babası şeklinde zikredilmiştir. (Ömer vd., 1989, s. 64). Yine (أمينة) maddesinde "Âmine bint Vehb b. Abdümenâf, Muhammed'in (s.a.v) annesidir, ifadesi kullanılmıştır. (Ömer vd., 1989, s. 65). Bu şekilde sözlük yazarları özel isimleri alfabetik sıraya göre ele almışlardır.

Bu bilgilerin kapsamına giren bazı olaylardan, savaşlardan ve organizasyonlardan bahsedildiği de görülmektedir. Bunun örneği olarak (براهمة) maddesinde "Brahmanlar": Kast sisteminde ayrı bir öneme sahip olan bir Hindu mezhebi...şeklinde zikredilmiştir. (Ömer vd., 1989, s. 142).

Bir başka örnek (حني) : "Huneyn": Mekke ile Taif arasında, Müslümanlarla müşrikler arasında çıkan ve Müslümanların zaferiyle sonuçlanan bir savaş olarak ifade edilmiştir. (Ömer vd., 1989, 360). Ayrıca tarih kitaplarında yer alan meşhur olaylara da yer verilmiştir. Bunun örneği; (بسوس) maddesinde "el-Besûs 494- 543 Savaşı: El-Basûs adlı bakire bir kadının devesi olan Kuleyb el-Tağlebî'nin öldürülmesi nedeniyle Tağlib ve Bekir kabileleri arasında kırk yıl süren bir savaştır, şeklinde zikredilmiştir. (Ömer vd., 1989, s. 156).

Bunun dışında bu savaşların birçoğu, her biri kendi ilkesini ve sahadaki çoğulluğunu savunan fırkalar, birçoğuna maruz kaldığı için sözlükte bahsedilmiştir. Belki de verilen örnekler onların varlığını kanıtlamak içindir. Ancak burada bu savaşların tamamını ele almak mümkün değildir. Çünkü bu konumuzu başka bir yöne götürecektir.

Ayrıca sözlükte geniş bir üne kavuşan ve yazarlarının isimleriyle ünlenen bazı kitapların isimlerinin büyük bir kısmını görmek mümkündür. Bunların arasında: (رسالة الغفران) maddesinde "Risâletü'l-Gufrân": Ebu'l-Ala el-Maarri'nin, Arap nesrinin şaheserlerinden sayılan İbnü'l-Kârih'in kendisine gönderdiği bir mektuba cevaben yazdığı risaledir. İçinde cennet ve cehennemi ziyaret ettiği hayalî yolculuk ve şairler eleştirmenler raviler ve nahivciler yer almaktadır. (Ömer vd., 1989, s. 521).

Bir diğer örnek, (عين) maddesinde "El-Ayn": El-Halil b. Ahmed tarafından kaleme alınan bir dil sözlüğüdür. Maddelerini belirli bir yöntemle toplamış ve en derinden başlayarak harflerin çıkış yerlerine göre düzenlemiştir. Bunun yanında "عيون الاخبار" "Uyûnu'l-Ahbâr": Yazarının çağında Arap kültürünü temsil eden İbn Kuteybe'nin ansiklopedik bir kitabıdır. Yine "عيون الانباء في طبقات الاطباء" "Uyûnu'l-Enbâi fi Tabakâti'l-Etubbâ": İbn Ebî el-Useybia'nın Etubbâ'nın biyografileri hakkında bir kitaptır. / "عيون التواريخ" "Uyûnu't-Tevârîh": İbn Şakir el-Ketbi tarafından yazılan altı ciltlik tarihi bir ansiklopedidir. 760 hicri 1359 miladi yılına kadar uzanan yıllık bibliografiler mecmuasıdır. (Ömer vd., 1989, s. 882).

Sözlük yazarlarının, zikredilen kitapların içeriğini yazarın adından başlayarak, kısa bir paragrafta vermeye çalıştıkları görülmektedir.

Ansiklopedik bilgiler aynı şekilde edebî, ilmî, dinî ve nahvî istihlâhları içeren bilgiler de sunmaktadır. Bunun örneği ise (اقتران) maddesinde "Astronome": İki veya daha fazla gök cismi yaklaşık olarak düz bir çizgide uzanır. (Psikolojide) İki şey arasında öyle bir bağlantı ki birinin zihinde görünmesi diğerinin de görünmesini gerektirir. (Felsefede) diğerine sürekli olarak eşlik eden olgudur. (Ömer vd., 1989, s. 982). Bu kavram, her alanın önemini diğerinden farklı olduğu üç alanda yer almaktadır. Bu astronomlar tarafından bilinen psikologlar ve felsefeciler arasında yaygın olan bir kavramdır.

el-Mu'cemu'l-Arabîyyu'l-Esâsî sözlüğü her türden çok sayıda ansiklopedik bilgi içermiştir. Bu da onu ansiklopedik sözlük olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Bunun nedeni, dilin çerçevesinden

ansiklopedik çerçeveye girmesi ve ayrıntı noktalara girmesi ve daha çok bir ansiklopediye benzemesidir. Sözlük ile ansiklopedi arasındaki fark, maddenin açıklanmasının sınırıyla ilgilidir. Ansiklopedinin rolü, maddeyle ilgili en büyük miktarda bilgiyi vermek olduğundan, bir maddeyi açıklamada bir sayfayı aşabilir. Ancak bu, sözlük bilimcinin sözlük maddesini açıklarken yapmadığı bir şeydir. (Hâle, 2013, s. 140).

el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi sözlüğünün ön söz kısmında belirtildiği gibi sözlük, bir takım uygar, bilimsel ve teknik terimleri ele aldığı için belirli bir ansiklopedik özelliğe sahiptir. Kısacası çok çeşitli özel isimlerle ilgilenir. Kıtaların ülkelerin, şehirlerin, nehirlerin isimleri; Arap tarihinin parlak isimleri, halifelerin, komutanların fâkihlerin, âlimlerin, şairlerin, edebiyatçıların, sanatçıların ve bunun gibi isimleri ele alır. (Ömer vd., 1989, s. 9). Bu ansiklopedik maddelerin dâhil edilmesinin nedeni ana dili Arapça olmayanların Arap dilinin kültürel ve tarihi yapısını anlamalarını sağlamasıdır. Medeniyet açısından, Arap-İslam medeniyetinin, fikrî ve maddî olguları bakımından ana dili Arapça olmayanların medeniyetlerinden derece bakımından farklı olduğunu görülmektedir. (Hicbâr, 2014, s. 21).

5-Anlamsal bilgiler: Modern sözlük, kelimenin mânâlarını ve delâletini tanımlamayla kalmaz aynı zamanda ilave açıklama sağlar. Kelimenin eş anlamına, zıt anlamına işaret eder ve diğer maddelerdeki semantik alanda örtüşen kelimelerle ilişkilendirir. Aynı şekilde gerçek kullanımlarına ek olarak mecazî anlamların yanı sıra merkezi anlamlarının yanında ilave yorumlar yapar. (Hicbâr, 2014, s. 20). *El-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğünde bunun örnek olarak (برثن) maddesi vardır. “Yırtıcı hayvanın pençesi” veya “yırtıcı kuşun pençesi” anlamında iken, sosyal nedenler veya sosyal koşullar bağlamında mecazî olarak “Açlığın ve cehâletin pençesi”, “sömürgecinin pençesi” şeklinde kullanılır. Bu mecazî anlamlar ana dili Arapça olmayanlara ek hizmet olarak verilmiştir.

6-Kullanım ve yöntem bilgileri: Ana dili Arapça olmayanlara özgü sözlük, sözlük kullanıcılarına kelimelerin kullanımını hakkında bilgi sağlar. Eğer bir kelime çok eski bir kelime olup çağdaş dilde kullanılmıyorsa veya müstehcen, edebe aykırı olan bir kelime ise, sözlük bu tür kelimeler hakkında okuyucu bu kelimeleri konuşmalarında kullanmaması için bu durumu belirtir. Dolayısıyla sözlük kelime hakkında bulunması gereken bilgi eksikliğinden dolayı okuyucunun hataya düşmesini bu şekilde engeller. Bu nedenle sözlük, maddelerin her birinde kullanım ve yöntem sırasını belirtir. Eski, yaygın, resmi, yasak, nadir, edebi, şiirsel, mecazî, çocuklara özel vb. örnek olarak gösterilebilir. (Hicbâr, 2014, s. 21).

***el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* Sözlüğünün Amaçları**

el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi sözlüğünün amaçlarından bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür: (El-Cubûrî, 2019, s. 260).

1 – Arapça öğrenmek isteyen ana dili Arapça olmayanlara zorlanmamaları için Arapça eğitimi kolaylaştırıcı bir kaynak oluşturmak.

2 - *el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü, hayatın her alanında günlük kullanım için sağladığı bilgiler ile okuyucu arasındaki boşluğu doldurmak.

3 - Âlimlerin, yazarların, aydınların, gazetecilerin ve akademisyenlerin dilindeki kamusal alana giren tüm kelimeleri ve hayatın her alanında ilim, düşünce ve kültür adamlarının kullandığı Arapça veya başka dillerden Arapçaya giren muarreb kelimelerin yanı sıra Kahire'deki Arap Dili Akademisi tarafından onaylanan kelimeleri öğretmek.

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî Sözlüğünün Maddeleri

Sözlük maddesi sözlük bilimcinin toplayıp belirli bir sisteme göre düzenleyip anlamlarını açıkladığı sözcüklerdir. Bu madde, sözlüğün yazılma amacına göre bir sözlükten diğerine farklılık gösterir. Bu nedenle sözlüklerin pek çok türü vardır. Maddelerine ve amaçlarına göre farklılık gösterir. Dil sözlükleri, ansiklopedik sözlükler, tarihi sözlükler, konusuna göre sözlükler, genel sözlükler, özel sözlükler, tek dilli sözlükler, iki dilli sözlükler, çok dilli sözlükler ve diğer sözlük türleri gibi. (Itrî, H 1426, s. 386).

Abdulaziz Matar *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî İdâet ve Nakd* başlıklı makalesinde sözlükte yer alan maddeleri şu şekilde özetlemiştir: (Matar, 1990, s. 61).

Sözlüğün maddeleri, geleneksel kök tertibiyle ve kökler de kendi içinde alfabetik sırayla düzenlenmiştir. Örneğin; (ج ذ ع) kökünden gelen madde kendi içinde dokuz farklı madde hâlinde gelmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

جَزَع / تَحْزَع / جَزَعُ / جَزَعُ / جَزَعُ / جَزَعُ / جَزَعُ / جَزَعُ / جَزَعُ / مُجَزَعُ.

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî sözlünün maddeleri genel olarak aşağıdaki kelimeleri kapsamaktadır:

- 1) *es-Sihah*, *Lisânü'l-Arab* ve *el-Kâmûsu'l-Muhît* gibi eski Arapça sözlüklerde yer alan sahit Arapça kelimeler.
- 2) Bu eski sözlüklerde yer alan eski muarreb (Arapçaya tercüme edilmiş) kelimeler.
- 3) Rivayet asrından sonra kullanılan modern muarreb kelimeler
- 4) Eski müvelled (Yeni bir anlam kazanmış) kelimeler.
- 5) Arap dil akademileri tarafından onaylanan ve (مج) sembolü ile sembolize edilen kelimeler, terimler ve üsluplar.
- 6) Yazar ve edebiyatçıların dillerinde yaygınlaştıktan sonra Kahire'deki Arap Dili Akademisi tarafından onaylanan güncellenmiş kelimeler. Akademi bunu (المحدثة) lafziyla simgelemiştir.
- 7) Mu'cemu'l-Vasît metninden nakledilen bilgiler.
- 8) Mu'cemu'l-Vasît sözlüğünde yer almayan yeni ifadeler, özel isimler, kıta isimleri, ülke isimleri, şehir isimleri, nehir isimleri ve tarih kitaplarında yer alan halifeler, komutanlar, fukaha, ulemâ, şair edebiyatçı ve sanatçıların isimleri bulunur.

Sözlük komitesi, kısaltılması ve tekrardan kaçınılması amacıyla 19 sembol kullanmıştır. Bu semboller şu şekildedir: 1. ﴿ Kur'an-ı Kerim. 2. (هـ) Hicrî yıl. 3. (م) Miladî yıl. 4. (مص) Mastar. 5. (مف) Müfret. 6. (ج) Cemi/Çoğul. 7. (ج - ون) Cemi Müzekker Salim. 8. (ج - ات) Cemi Müennes Salim. 9. (ج ج) Cemu'l-Cem/Çoğulun çoğulu. 10. (مد) Müzekker. 11. (مو) Müennes. 12. (-) Kelimenin tekrarı. 13. (ت) Vefat tarihi. 14. (.../...) Fiilin sığısı ve çekimi. 15. (مج) Arapça Dil Akademisi tarafından onaylanan bir kelime. 16. (مو) “Müvelled” Eskiden kullanılan ve rivayet devrinden sonra yeni bir anlam kazanan Arapça bir kelime. 17. (مح) “Muhdes” Modern çağda anlam taşıyan Arapça bir kelime. 18. (مع) “Muarreb” Arapçaya vezinlerine

uyacak şekilde değişikliğe uğrayarak giren yabancı bir kelime. 19. (÷) “Dahîl” Arapçaya hiçbir değişikliğe uğramadan giren yabancı bir kelime.

Sözlüğün üzerine inşa edildiği temeller arasında şu hususlar mevcuttur: Kelimelerin açıklanması, anlam belirsizliğinin yorumlanması, terimlerin ve özel isimlerin tanımlanması yer almaktadır. Bahsi geçen sözlük, bu konuda şöyle tarif edilebilecek bir yol izlemiştir:

- 1) Kelimeyi eşanlamlı olan kelimeyle açıklama.
- 2) Kelimeyi zıt anlamlı olan kelimeyle açıklama.
- 3) Bir kelimeyi birçok kelimeyle açıklama.
- 4) Terimleri ilmî tanımlamayla açıklama.
- 5) Şahısların özel isimlerini tanımlama.
- 6) Ülkeleri tanımlama.
- 7) Araziler, nehirler, ırmaklar, haliçler ve dağları tanımlama.
- 8) Fırkaları ve mezhepleri tanımlama.
- 9) Sözlük açıklamasına maddeden hemen sonra zikredilen müfredin çoğulu olan, çoğuldan bahsederek başlama.
- 10) Sözlüğün açıklama ve tanımlamadaki özelliklerinden biri, anlamını açıklayan bağlamsal örnekler önem vermesi, Kur'ân-ı Kerim, hadisi şerif ve atasözleriyle delillendirmesi.

Ayrıca *el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü, sözlük kapsamına girmeyen maddeleri de ele almıştır. Bunlar:

Özel İsimler: Bunun örnekleri şunlardır: “Âmine bint Vehab, Arslan (Emir Şekip Arslan), Erkam b. Ebî'l-Erkam, İbrahim Halil. Ebrehe Eşrem, Ahdarî, Ahtal, İdris, el-Ezherî. Usame b. Zeyd b. Hâris, İshak, Esmâbint Ebu Bekir. Eş'ab, Eş'arî, İsthrî, Esmâî, el-A'şâ, (Meymun b. Kays). Eksem b. Sayfi et-Temîmî, Emin Abbâsî, Ümeyye b. Ebi Salt. Enes b. Malik, Evs b. Hacer, İyas b. Muaviye el-Müzenî, el-Barudî Mahmut Samî. el-Bakır (Muhammed b. Ali Zeynel Abidin), el-Bâklânî, (Muhammed b. Tayyib Ebu Bekir). el-Buhturî, (Ebû Ubade el-Velid b. Ubeyd et-Tâî), Bahira er-Râhip, el-Bûsîrî (Muhammed b. Saîd), Teabbata Şerran, Cibrân Halil Cibrân, Cerir b. Atiyye.”

Ülkelerin, Şehirlerin ve Mekânların İsimleri: “Azerbaycan: Sovyetler Birliği'nin güney cumhuriyetlerinden biri...” “Abha: Suudi Arabistan'da bir şehir...” “Atina: Yunanistan'ın başkenti...” “Etiyopya: Afrika Boynuzu ülkelerinden biri...” “İspanya: Batı Avrupa'da bulunan bir Avrupa ülkesi...” “Avustralya: En küçük kıta Asya'nın güneydoğusunda, Pasifik ve Hint Okyanusları arasında yer alır...” “Assiut: Yukarı Mısır'ın en büyük valiliklerinden biri olan başkenti Assiut'tur...” “Asur: Kuzey Mezopotamya'da eski bir ülke...” “Almanya: Orta Avrupa'nın en büyük ülkesi...” “Babylon: Doğu'nun en ünlü antik şehirlerinden bir...” “Paris: Fransa'nın başkenti...” “Bedir: Medine yakınlarında, Müslümanlarla müşrikler arasındaki ünlü savaşın yaşandığı küçük bir köy...” “Tirmiz: Kuzey İran'da

Ceyhun Nehri üzerinde bir şehir..." "Cenin: Tevrat ve İncil'de adı geçen bir Filistin kasabasıdır...bunun örnekleridir."

Kabilelerin ve Halkların İsimleri: "Esed b. Huzeyme : Adnani Arab kabilesi..." "Evs ve Hazrec: Yesrib'de yaşayan Yemen asıllı iki Arap kabilesi..." "İyad: Adnaniler'in Arap kabilesi..." "Barbarlar: Miladi 4-5. yüzyıllarda Roma İmparatorluğu'na saldıran Germen ve Moğol kabileleri..." "Berberiler: Kuzey Afrika'daki Müslüman kabileler..." "Tatarlar: Orta Asya'da yaşayan kabileler..." "Türkmen: Orta Asya'da yaşayan bir Türk halkı..." "Sakîf: Adnânî Arab kabilesi..." "Semud: Kaybolan Arapların kabilesi..." "Cürhum: Marib Barajı'nın yıkılmasının ardından Yemen'den göç ettirilen Yemenli Arap kabilesi..." örnek olarak gösterilebilmektedir.

Kitap ve Edebiyat İsimleri: "İrşâdu'l-Erif ilâ Marifeti'l-Edîb, el-İhâta fi Ahbâri Gırnata, Ehsanu't-Tekâsîm fi Marifeti'l-Ekâlîm, İhyâu'l-Ulûm, Esâsu'l-Belâğa, el-İşârât ve'l-Tenbihât. el-İsabat fi Temyizi's-Sahabe, E'yâni's-Şîa, el-Eğâni, el-Elfâzu'l-Kitâbiyye, el-Emâlî, el-Ensâb, el-Eyyâm, el-Bü'sâü, el-Bâr'î fi'l-Luga, el-Bidâye ve'n-Nihâye, el-Bustân, el-Beyân ve't-Tebyîn, Takvîmu'l-Buldân, Mu'cemu'l-Cîm.

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî Sözlüğünde Dil Olguları

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî sözlüğü, maddeleri arasında birçok dil olguları içermektedir. Bu dil olguları şunlardır; Teradüf, (eş anlamlı), el-Müştereku'l-Lafzî (sesteş) Ezdâd (zıt anlamlı), Muarreb (Arapça kalıplarına uygun şekilde değişikliğe uğrayarak giren yabancı kelimeler), Dahîl (Arapçaya hiçbir değişikliğe uğramadan giren yabancı kelimeler). Müvelled (Eskiden kullanılan ve rivayet devrinden sonra yeni bir anlam kazanan Arapça kelimeler). Muhdes (Modern çağda kullanılan kelimeler). et-Tetavvuru'd-Delâî (anlamsal değişime uğramış kelimeler). Bu konuda detaylı bilgi daha önce kaleme almış olduğumuz "*et-Tetavvu'd-delâî fi'l-Mu'cemul-Arabiyyu'l-Esâsî*" başlıklı makalede yer almaktadır. (Orozobekov, K. 2022). Bunların yanı sıra bazı terakibi olgular da bulunmaktadır. Örneğin: Musâhabetül'-Lafziyye (eşdizim) Ta'biru's-Sıyâkî (bağlamsal ifadeler) ve et-Ta'birul-İstîlâhî (deyimsele ifadeler) gibi. *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî* sözlüğünde bulunan bütün bu dil olguları, hâlen üzerinde çalışmakta olduğumuz henüz savunması yapılmamış "el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî'nin Hemze ile Ha Harfi Arasındaki Bölümde Semantik Olgular" konulu doktora tezimizde detaylı bir şekilde örnekleriyle birlikte ele alınmıştır.

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî Sözlüğünün Eleştirisi

el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî sözlüğünde eleştirilmesi gereken bazı hususlar mevcuttur. Bu hususları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Mastarın müstakîl maddede tekrar edilmesi: *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî*'nin müellifleri mastarı fiiliyle beraber zikretmeye çalışmışlardır. Sonra ayrı bir maddede açıklamasıyla birlikte tekrar zikretmişlerdir. Hâlbuki bu mastar önceki maddede zikredilen fiilin maddesidir. Burada hiçbir gerekçesi olmayan bir tekrar ve bir ziyade söz konusudur. Yani mastar fiille birlikte zikredildiğinde okuyucu mastarın bu fiilin mastarı olduğunu anlar, dolayısıyla onu tek başına zikretmenin bir faydası yoktur. Bu tekrar ile sözlüğü zorlaştırır. (İtrî, H 1426, s. 390).

Fiili zikredilmeden ismin zikredilmesi: *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî*'nin bazı maddelerinde, yaygın kullanılan fiil olmasına rağmen ismi zikredilip fiili zikredilmemiştir. Bu, okuyucuya fiilin bu maddeden gelmediği yanılsamasını verebilmektedir. Sözlükte ismi zikredilip fiilin zikredilmediği maddeye şu

madde örnek gösterilmiştir: "إِبْرَة: ج إبرات وإبرات وإبر" (Ömer vd., 1989, s. 66). Bu maddede "إِبْرَة" ismi zikredilmiş ancak bu kökten gelen fiil ihmal edilmiştir. Oysa Kâmusu'l-Muhîr sözlüğü, "أَبْرَ النَّخْلَ وَالزَّرْعَ، وَيَأْبُرُهُ وَيَأْبُرُهُ أَيْزًا وَإِبَارًا وَإِبَارَةً" şeklinde fiil zikrederek bu kökün fiili olduğunu ortaya koymuştur. (El-Feyrûzâbâdi, 2005, s. 341).

Başka bir maddede ise, (Ömer vd., 1989, s. 67). "أَبَابِيل: جماعات متفرقة، وهو جمع لا واحد له..." şeklinde "Ebâbil" ismini zikretmekle yetinerek bu kökten gelen fiile yer verilmemiştir. Hâlbuki bu ismin fiili birçok Arapça sözlüklerde zikredilmiştir.

Bir başka maddede, (Ömer vd., 1989, s. 177). "بِنَان: أطراف الأصابع واحده بنانة..." şeklinde gelmiştir. Bu maddede dil sözlüklerinde bu maddenin fiili zikredilmesine rağmen, *El-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü bu maddenin fiilini zikretmemiştir. Mu'cemu'l-Vasîr sözlüğü, "بِنَانٌ بِالْمَكَانِ - بِنَانٌ بِهِ وَلِزْمِهِ" şeklinde aynı maddenin fiilini zikretmiştir. (Enis vd., 2004, s. 71).

Başka bir madde (Ömer vd., 1989, s. 213). "ثَعْبَانٌ ج ثعابين اسم عام لكل حيوان من مرتبة الثعابين وهو أنواع..." şeklinde ele alınmıştır. Aynı şekilde bu maddede de ثَعْبَانٌ ismi zikredilmiş ancak bu kökten gelen fiile yer verilmemiştir. Oysa Mekâyîsu'l-Luga sözlüğü, "ثَعْبَتِ الْمَاءَ وَأَنَا أَثْعِبُهُ، إِذَا فَجَّرْتَهُ فَاتَّعَبَ" şeklinde aynı kökten gelen maddenin fiilini zikretmiştir. (İbn Fâris, 1979, s. 378).

Fiili zikredilmeden mastarı zikredilmesi: Sözlüğün bazı maddelerinde fiil zikredilmeden sadece mastarına yer verilmiştir. Buna şu örnek gösterilmiştir: (أ ز ي) maddesinde, (Ömer vd., 1989, s. 86). "إِزَاءٌ: مقابل وامام" şeklinde mastar zikredilmiş, ancak fiil zikredilmemiştir. Hâlbuki Mu'cemu'l-Vasîr sözlüğü, "إِزَاهٌ مُوَازَاةٌ، وَإِزَاءٌ... وَيُقَالُ: فَلَانٌ لَا يُوَازِيهِ أَحَدٌ" şeklinde bu maddenin fiilini zikretmiştir. (Enis vd., 2004, s. 16).

Fiili zikredilmeden bazı müştakların müştak kelimelerin zikredilmesi: Örneğin: (أ س و) maddesinde (Enis vd., 2004, s. 92). "أَسَى: (الأسى) ج أساة: الطيب" şeklinde gelmiştir. Dil sözlüklerinde fiilin zikredilmesi ismi failin zikredilmesinden evlâ olmasına rağmen *El-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü bu maddede fiil zikretmemiştir. Çünkü ismi fail, dil sözlüğü ondan hâli olması gereken kıyasî kiplerdendir.

Muhammed b. Nafi el-İtrî "Kıra'at Nakdiyye fi'l-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi" adlı makalesinde bunlara ilave olarak bazı maddelerin ihmalî, aynı maddede bazı fillerin zikredilmesi bazılarının ihmal edilmesi, sözlükte iki yerde maddelerin tekrarı, sözlüğün düzenlenmesinde mürekkeb ve muakkad maddelerde belirli bir yöntem izlememesi, bazı kelimelerin kök harflerine soyutlamadan geçmesi, yabancı kelimeleri müştak fiillerin altına koyması, fiil ile isimlerin maddede karıştırılması gibi birçok eleştiri örnekleriyle beraber çok detaylı bir şekilde zikretmiştir. (İtrî, H 1426, s. 386). *el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü çok kapsamlı ve geniş bir sözlüktür. Ancak sözlükle ilgili detaylı bilgi yukarıda bahsi geçen doktora tezinde ele alındığı için ve makalenin de belli sayfayı geçmemesi için zikredilen konularda belirli ve en önemli olan örneklerle sınırlandırılmıştır.

Sonuç

Bu çalışma *el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü üzerinde bir analitik inceleme neticesinde şu sonuca ulaşmıştır: *el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü, ana dili Arapça olmayanlara yönelik hazırlanmış tek dilli modern bir sözlüktür. Kendine has bazı özellikleri ve izlediği yöntemleri vardır. *el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsi* sözlüğü, maddeleri arasında kullanıcıya bazı bilgileri sunmaktadır. Yazı bilgileri, ses (fonetik) bilgisi, sarf ve nahiv bilgisi, ansiklopedik bilgileri, anlamsal bilgiler, kullanım ve yöntem bilgilerine yer vermiştir. Sözlüğün kullanılmasını kolaylaştırmak için bazı semboller tespit edilmiştir.

Ayrıca *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî* sözlüğü, sözlük kapsamına girmeyen ansiklopedi çerçevesinde ele alınması gereken maddeleri içermesi sebebiyle ansiklopedik karaktere sahip bir sözlüktür. Özel isimler, ülke, şehir, mekân, kabile isimleri; halk olayları, savaşları; kitap isimleri gibi birçok ansiklopedik maddeyi kapsamaktadır.

Her eserde bir eksiklik olduğu gibi *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî* sözlüğünde de bazı eksiklikler mevcuttur. Fiil zikredilmeden isimlerin, mastarların ve müştakların zikredilmesi, ayrıca bazı maddelerin tekrarlanması, yabancı kelimeleri Arapça kelimenin kökünün altına konulması, isim ile fiillerin karıştırılması gibi bazı eksiklikler görülmüştür.

Sonuç olarak *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî* sözlüğü, modern çağda kullanıcılarına kolaylık sağlayan, kullanışlı, özellikle Arapça öğrenmeye yönelen ana dili Arapça olmayanlar için tavsiye edilmesi gereken, içerisinde eski sözlüklerde bulamayacağımız oldukça faydalı bilgiler içeren modern bir sözlüktür.

Kaynakça

- Adalar Subaşı, D. (2011) Araplarda Sözlükçülük Çalışmaları ve el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-Esâsî Adlı Sözlüğün Eleştirisi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. Sayı 4, 237-250.
- Attâr, A. (1956). *Mukaddimetü's-sihâh*. (1. baskı). Dâru'l-İlmi'l-Melâyin.
- Bustânî, B. (1987). *Muhitü'l-muhît kamûs mutavval li'l-lugati'l-arabiyye*. Mektebet Lübnân.
- Cuburî, M. "el-Elfazü'l-muhdese fi'l-mu'cemu'l-Arabiyyi'l-esâsî". *Mecellet el-Meyâdin li'd-Dirasat fi'l-Ulûmi'l-İnsaniyye*, 3 (4), 255-296.
- Enis, İ., Abdulhalim. M., Atiyye. S., Muhammed. H. A. (2004). *Mu'cemu'l-vasit*. (4. baskı). Mektebetü'ş-Şuruku'd-Devliyye.
- Ebü Sikkîn, A. M. (1981). *el-Meâcimü'l-Arabiyye Medârisüha ve Menâhicühâ*. (2. baskı). el-Faruku'l-Hadîsiyye Yayınları.
- Feyrûzâbâdî, M. M. (2005). *Kâmûsu'l-muhît*. (8. baskı) Mekteb Tahkiki't-Türâs fi Müesseseti'r-Risâle.
- Hatîb, A. (1994). *el-Mu'cemü'l-Arabî beyne'l-mazî ve'l-hadır*. (1. baskı). Mektebetü Lübnân.
- Hale, S. (2013). *el-Medaâhil fi'l-mu'cemü'l-Arabiyyeti'l-hadîse el-mu'cemu'l-Arabî'l-esâsî li'l-münezzamati'l-Arabiyye ve's-sekâfe ve'l-ulûm enmûzecen*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kasdi Merbah Üniversitesi, Edebiyat ve Diller Fakültesi.
- Hicbâr, R. (2014). *el-Elfâzü'l-hadâriyye ve hasâisü tevlidüha fi'l-mu'cemu'l-Arabiyyu'l-esâsî*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlud Mi'mârî Üniversitesi, Edebiyat ve Diller Fakültesi.
- İtrî, M. M. (H. 1426). Kırâ'at nakdiyye fi'l-mu'cemu'l-Arabiyyi'l-esâsî, *Mecellet Câmiatü'l-İmâm* 52, 379-437.
- İbn Faris, A. (1979). *Mu'cem mekâyisü'l-luga*. Dâru'l-Fikir.
- Kâsimî, A. (2003). *el-Mu'cemiyetü'l-Arabiyye beyne'n-nazariyye ve't-tatbîk*. (1. baskı). Mektebet Lübnân Nâşirîn.
- Matar Abdülaziz. (1999), el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-esâsî, idâ'et ve nakd. *Havliyye Külliyyetü'l-İnsâniyât ve'l-Ulûmi'l-İctimâiyye* 13, 59-96.
- Orozbekov. K. (2022). et-Tetavvuru'd-Delâli fi'l-Mu'cemi'l-Arabiyyil-Esâsî. *Dâd Mecellet Lisâniyâti'l-Arabiyyeti ve Âdâbihâ*. 3 (5), 169-204.
- Ömer, A. M., Ahmed. A., Ceylânî, H. Y., Davud, A., Salih, C. T., Nedim M. (1989). *el-Mu'cemü'l-Arabiyyu'l-Esâsî*. Larousse Yayınları.
- Ömer, A. M. (2009). *Sinâ'atu'l-Mu'cemu'l-Hadis*. (2. baskı). Âlemu'l-Kütüb.
- Ömer, A. M. (1992). *el-Bahsu'l-lugavî inda'l-Arab*. (6. baskı). Alemu'l-Kütüb.

Şe'sû, F. (2018). *Cühüdü Ahmet Muhtâr Umar fi's-sinâ'ati'l-mu'cemiyyeti'l-Arabiyyeti'l-hadîse beyne't-taklid ve't-tecdîd*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ebu Bekir Belkaid Üniversitesi, Edebiyat ve Diller Fakültesi.

43. İdrîs-i Bidlîsî'nin Heşt Bihîşt'inin iki tip nüshasının karşılaştırılması

Mehmet KOÇ¹

APA: Koç, M. (2022). İdrîs-i Bidlîsî'nin Heşt Bihîşt'inin iki tip nüshasının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 708-726. DOI: 10.29000/rumelide.1164883.

Öz

II. Bayezid'in (1447-1512) talimatı ile Osmanlı İmparatorluğu'na yakışır bir tarih kitabı olarak İdrîs-i Bidlîsî (1457-1520) tarafından Farsça kaleme alınan Heşt Bihîşt (Sekiz Cennet), Osmanlı tarihi kaynakları açasından önemli bir eser niteliğindedir. Bir mukaddime, sekiz ketibe ve bir hatimeden oluşan bu eser, bugüne kadar hak ettiği değeri ve ilgiyi görmediğinden bir bütün olarak neşredilmemiş ve Türkçeye çevrilmemiştir. Bu çalışmada A ve B tipi şeklinde kategorize edilmiş olan iki nüshaya örnek olarak incelenen ve müsvedde nüsha olduğu kabul edilen B tipi nüsha Esed Efendi 2199 ile temize çekilmiş olan A tipi nüsha Nuruosmaniye 3209'un beşinci ve altıncı ketibeleri karşılaştırılmıştır. A tipi nüshaların, saraydaki vakanüvisler tarafından ağır eleştirilere maruz kaldığı görülmüştür. Bidlîsî'ye yöneltilen eleştirilerin başında ise karmaşık bir dil kullanması ve gereksiz uzatmalara yer vermesi gelmiştir. II. Bayezid'e sunulan A tipi nüsha ile Yavuz Sultan Selim'e sunulan B tipi nüsha arasındaki karşılaştırmadan da anlaşılacağı üzere Bidlîsî'nin bu eleştirileri dikkate aldığı ve temize çekilen nüshada hem hacim hem muhteva bakımından değişikliklere gittiği görülmüştür. Bidlîsî'nin, eserin nazım bölümlerinin çoğunda ister İranlı ister Arap olsun isim ve kaynak zikretmeden başka şairlerden alıntı yapmış olduğu tespit edilmiştir. Bidlîsî'nin, eserini anlam ve etki bakımından güçlendirmek amacıyla sıkça ayetlere vermesinin yanı sıra hadislere de başvurduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İdrîs-i Bidlîsî, Heşt Bihîşt, Osmanlı İmparatorluğu, II. Bayezid

Comparison of two types of copies of İdrîs-i Bidlîsî's Hasht Behesht

Abstract

Hasht Behesht (Eight Heavens) was written in Persian by İdrîs-i Bidlîsî (1457-1520) as a history book worthy of the Ottoman Empire, with the instruction of Bayezid II (1447-1512), and it represents a significant work in terms of Ottoman historical sources. Since this work, which consists of one introduction, eight inscriptions, and one epilogue, has not been appreciated as much as it deserves, it has not been published as a whole and translated into Turkish. This study, which categorizes two copies as the A-type and B-type, compares the fifth and sixth inscriptions of Esed Efendi 2199, which is acknowledged as an example of the A-type copy draft, and the Nuruosmaniye 3209, the B-type engrossed copy. It is seen that the A-type copies were subjected to heavy criticism by the chroniclers in the palace. The primary criticisms towards Bidlîsî include that he used complex language and covered unnecessary details. As it can be understood from the comparison between the B-type copy presented to Bayezid II and the A-type copy presented to Selim I, Bidlîsî took these criticisms into account and made changes in both volume and content in the engrossed copy. It has been found that Bidlîsî has quoted other poets, whether Iranian or Arabic, in most of the verse parts of the work,

¹ Doktora Öğrencisi, Kırkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fars Dili ve Edebiyatı (Kırkkale, Türkiye), mehmetkoch78@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2966-3345 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164883]

without mentioning names and sources. It has been seen that Bidlîsî frequently refers to verses from Quran and hadiths in order to strengthen his work in terms of meaning and influence.

Keywords: İdrîs-i Bidlîsî, Hasht Behesht, Ottoman Empire, Bayezid II

Giriş

Münşi, ilim insanı, edebiyat ehli ve siyasetçi gibi çok yönlü bir kişiliği bulunan İdrîs-i Bidlîsî'nin II. Bayezid'in isteği üzerine kaleme aldığı Heşt Bihîşt isimli eseri onun tarih yazarlığı ön plana çıkaran en önemli eserlerindedir. Heşt Bihîşt aynı zamanda 16. yy. Osmanlı tarihi kronikleri arasında da önemli bir yere sahiptir. Akkoyunlu devletinde münşilik görevinde bulunmuş olan Bidlîsî bu devletin Safeviler tarafından sona erdirilmesi üzerine İran'ın o günkü başkenti Tebriz'den çıkarak Osmanlı'nın imparatorluk merkezi İstanbul'a gelmiştir. Geliştirdiği patronaj ilişkileri sayesinde İstanbul'da saraya girmeyi başarmış ve padişahın talimatı ile başladığı Heşt Bihîşt'i (Sekiz Cennet) otuz ayda tamamlamayı başarmıştır. Farsça kaleme alınan bu eserin bir bihîşt'ini (cennetini) bir Osmanlı padişahının hayatına tahsis etmiştir.

Eserin Arapça ismi Kitâbü Şifâtî's_-s_emâniyye fî zikri'l-ķayâşreti'l-'Os_mâniyye'dir. Eserin metninin hatime bölümünü çalışan Başaran, 976 ve 980. beyitlerde Heşt Bihîş başlığına münhasıran şu ifadelerin yer aldığını kaydetmiştir (Başaran 2000, s. 41):

“Kalem anahtarıyla, sekiz babda, sekiz cennetin kapılarını açtım. Medih ve anlatım kitabı sekiz olunca eserin adı, onun behîşterinin sayısından alındı. Ebedî cennetler sekiz olunca, manalarla dolu bu sekiz bölüm de onun benzeri oldu. Gönüllerin hoşuna giden mana ve lafızları ile o, cennetin, suret âlemindeki benzeri oldu.”

II. Bayezid devri dâhil ilk sekiz padişahın saltanat dönemini ele aldığı için Heşt Bihîşt (sekiz cennet) adıyla şöhret bulmuştur. Heşt Bihîşt, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan II. Bayezid devri sonlarına kadar Osmanlı tarihini ele almaktadır. İdrîs-i Bidlîsî eserin giriş kısmında, II. Bayezid'in herkesin rağbet edeceği “belâgatlı, zarif ve latif” bir tarih kitabı yazmasını emretmesi üzerine eserini telife başladığını ifade etmiştir.

Eserini otuz aylık bir çalışma sonunda 912 (1506) yılında tamamlayarak karşılığında 50.000 akçe inâm aldığı da bilinmektedir. Bunun yanı sıra her cüzü yazdıkça II. Bayezid'in övgüsüne mazhar olmuştur. Bununla birlikte İdrîs-i Bidlîsî, daha sonra hac için gittiği Mekke'de yazmış olduğu ve kitabının sonuna eklediği “şikâyetnâme”sinde, kendisine verilen sözlerin yerine getirilmediği gerekçesiyle VIII. bölümü tamamladıktan sonra bunun hatime ve dibace kısmını kaleme almadığını da belirtmiştir (Özcan, 1998, s. 273).

Eserin yurt içinde ve yurt dışı kütüphanelerinde gerek müellifi ve gerekse müstensihler tarafından intinsah edilmiş nüshaları mevcuttur. Bu nüshaların bir kısmı tam iken yani bir mukaddime sekiz ketibe ve bir hatimedden oluşurken diğer bazılarının bazı bölümleri eksiktir. Bu eser üzerine şimdiye kadar çeşitli dönemlerde birtakım çalışmalar yapılmış olmakla beraber hiçbiri Heşt Bihîşt'in tamamını kapsamamaktadır.

Bu çalışmanın amacı bugüne kadar Heşt Bihîşt üzerine yapılmış olan metin tashihi ve çevirilerinde göz ardı edilmiş olan müsvedde nüshanın eserin incelemesi ve anlaşılmasında sağlayacağı yarar ve önemi ortaya koymaktır. Zira müellifin gerek iki ayrı padişahla geliştirdiği patronaj ilişkileri ve gerekse

saraydaki akranlarının eleştirileri neticesinde yaptığı düzeltmeler göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. İki nüshanın V. ve VI. ketibelerinden sunulan örneklerle metin arasındaki dil ve anlatım farklılıkları ortaya konmuştur. A nüshalar arasındaki farklılıklar her sayfada genellikle birkaç kelime veya ifade ile sınırlı iken özellikle B tipi olan Esed Efendi 2199 nüshası ile A tipi nüsha olan Nuruosmaniye 3209 nüshası arasındaki farklılıkların hemen her sayfada paragraf düzeyinde düzeltme ihtiva etmektedir. Bu bakımdan iki ketibede yer alan dastanlardan sunulan örneklerle bu farklılıklar açık bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

1. Heşt Bihîşt'in İçeriği

Nuruosmaniye kütüphanesi 3209 nüshaya göre eser; bir mukadime, "ketibe" adıyla her biri bir padişaha ayrılmış sekiz bölüm ve bir hâtimeden oluşmaktadır. Her bölüm, 50-100 beyit arasında değişen önsöz niteliğinde bir mesneviyle başlamaktadır. Bu bölümler de kendi içinde girişler, alt başlıklar ve sonuçlara ayrılmaktadır.

Mukaddime: Tali'a başlıklı mukaddime kısmı; tarih ilmi ele alınan Mukaddime-i Suğra ve Osmanlı devleti ile faziletleri hakkında bilgilere yer verilen Mukaddime-i Kübra olarak iki bölüm şeklinde hazırlanmıştır.

Birinci Ketibe: Osman Gazi Dönemi (1299-1326) yazılmıştır. Bir tali'a, iki mukaddime, on dört dâstân ve bir hatimeden oluşmaktadır. Tali'a, Osmanlıların kökenini; Mukaddime-i Ula Osmanlıların ilk savaşları ile Osmanlı-Selçuklu ilişkilerini; Mukaddime-i Kübra Osman Gazi'nin tahta çıkışını ve dönemindeki hükümdarlarını konu edinmektedir. On dört dâstândan ilk altı dâstân Osman Gazi'nin tahta çıkışından önceki savaş ve fetihleri; kalan sekiz dâstân ise Osman Gazi'nin tahta çıkışından sonraki olayları ele almaktadır. Hatime, Osman Gazi'nin ölümü hakkındadır.

İkinci Ketibe: Orhan Gazi Dönemi (1326-1359) yazılmıştır. Bir tali'a, iki mukaddime ve on sekiz dâstândan oluşmaktadır. Yönetimin Orhan Gazi'ye geçiş nedenleri tali'a kısmında; Orhan Gazi'nin vasıfları Mukaddime-i Ula'da; Orhan Gazi'nin tahta çıkışı ile dönemindeki hükümdarları Mukaddime-i Saniye'de; Orhan Gazi'nin savaş ve fetihleri dâstânlar kısmında konu edinmiştir.

Üçüncü Ketibe: I. Murad Dönemi (1359-1389) yazılmıştır. Bir tali'a, iki mukaddime ve on sekiz dâstân'dan oluşmaktadır. Tali'a'da Murad'ın tahta çıkışı ve hikmetleri; birinci mukaddimede cülusundan, ikinci mukaddimede ise dönemin hükümdarlarından bahseder. On sekiz dâstânda Sultan Murad'ın gaza ve fetihleri konu edilmektedir.

Dördüncü Ketibe: Yıldırım Beyazıt Dönemi (1389-1403) hakkındadır. İki mukaddime ve on altı dâstân'dan oluşmaktadır. Mukaddimeler, Yıldırım Beyazıt'ın tahta çıkışını; dâstânlar bu padişah döneminde meydana gelen olayları anlatmaktadır.

Beşinci Ketibe: I. Mehmed Dönemi (1403-1421) hakkındadır. Bir mukaddime, yirmi sekiz dâstân ve bir hatimeden oluşmaktadır. Mukaddime'de padişahın tahta çıkışı; dâstân'larda I. Mehmed'in padişahlığı ile dönemindeki olaylar; hatime'de ise I. Mehmed'in ölümü konu edinmiştir.

Altıncı Ketibe: II. Murad Dönemi (1421-1451) konu edinmiştir. İki mukaddime ve yirmi dört dâstân'dan oluşmaktadır. Mukaddimelerde tahta çıkış, cülusu ile dönemin hükümdarları ele alınmıştır. Yirmi dört dâstânda ise gaza ve fetihleri anlatılmıştır.

Yedinci Ketibe: II. Mehmet Dönemi (1451-1481) hakkındadır. Bir mukaddime, bir kalb, iki cenah ve yirmi dokuz dâstân'dan oluşmaktadır. İki talia'dan oluşan mukaddime birinci talia'da II. Mehmed'i tahta çıkışı; ikinci talia'da dönemindeki sultanlar ve bilim insanları yazılmıştır. Kalb'de II. Mehmed'in gücü, ordusu, seferleri konu edinmiştir. Birinci cenahta II. Mehmed'in çocukları; ikinci cenahta vezir ile komutanlar; dâstân kısmında Müslüman ve gayrimüslimler ile yapılan savaşlar yazılmıştır.

Sekizinci Ketibe: II. Beyazid Dönemi (1481-1512) hakkındadır. Bir mukaddime, bir kalb, iki ba's'dan oluşmaktadır. Mukaddime, II. Bayezid'in saltanata geçişini sağlayan meziyetleri ile diğer sultanlara üstünlüğü ve İran'la Turan'daki çağdaş sultanlar anlatılmıştır. Tali'a'da sultanın özellikleri; kalb ise tahta çıkışını anlatmaktadır. Birinci Ba's'da II. Beyazid'in savaş ile fetihleri ele alınarak *Meymene* ile *Meysere* olmak üzere iki bölümde anlatılmıştır. *Meymene'de* Müslümanlarla yapılan sekiz savaş ele alınırken *Meysere'de* gayrimüslimlerle yapılan on savaş işlenmiştir. İkinci ba's ise *cenah-ı yumna* ve *cenah-ı yusra* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Cenah-ı yumna'da II. Beyazid'in çocuklarından söz edilirken Cenah-ı yusra'da devletin ileri gelen kimseleri ve alimleri konu edinmiştir.

Hatime: Yaklaşık 1400 beyitten oluşan Heşt Bihişt'in hatimesi, II. Bayezid'in son günleri ile Yavuz Selim'in tahta geçişini bunun yanında saltanatının ilk dönemleri ile ilgili olayları işlemektedir.

2. Karşılaştırılan İki Tip Nüsha'nın Özellikleri

2.1. Nuruosmaniye 3209 nüshası

Müellif hattı nüshaların başında yer alan Nuruosmaniye 3209 nüshası A tipi nüshalardan olup Yavuz Sultan Selim'e takdim edildiği kabul edilen ve bazı bölümleri müellif tarafından bazı bölümleri de müellifin gözetiminde yazıldığı varsayılan nüshadır. Her biri 26 satırdan oluşan 636 varak ihtiva etmektedir. Ölçüleri 347x237 mm olup baş sayfa cetvelleri tezhiplidir. Tali'alı ve hatimeli, bütün ketibeleri kapsayan tam nüshadır. Nüshada iki tür el yazısı bulunduğundan bazı araştırmacıları nüshanın birkaç kişi tarafından istinsah edildiği kanaatine neden olmuştur (Imazawa 2005, s. 864). Nüshadaki ana metin siyah, başlıklar, ayetler ve hadisler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Ferağ kaydına göre 919/1513-4 yılında İdris-i Bidlîsî tarafından yazıldığı belirtilmektedir. Diğer nüshalara oranla daha az haşiye yer almaktadır. Tam nüsha olmakla birlikte IV. Ketibe 14. Dastan sadece başlığı ve birkaç satırı bulunmaktadır (Yıldırım 2013, s. 74).

2.2. Esad Efendi 2198+2199 Nüshası

Süleymaniye kütüphanesi Esad Efendi 2199 nüshası B tipi nüshalardan olup II. Bayezid'e takdim edildiği kabul edilen ve birbirlerini devamı sayılan 2198 nüsha ile iki cildi teşkil etmektedir. Mukaddimesi ve hatimesi bulunmayan bu nüshalardan 2198 nolu nüsha 385 varaktan oluşmakta ve VII. ve VIII. Ketibeleri kapsıyorken 2199 nolu nüsha 373 varaktan oluşup I.-VI ketibeleri kapsamaktadır. Ölçüleri ise 364x267 mm ve 20'şer satırdan oluşmaktadır (Imazawa 2005, s. 869). Yazı tipi talik olan bu nüshanın bazı varaklarında bir hayli haşiye mevcuttur. İstinsah kaydı bulunmayan bu nüshada diğer birçok nüshada yer almayan IV. Ketibenin 14. Dastanını ihtiva etmektedir (Başaran 2000, s. 63).

3. İki Nüshanın V. ve VI. Nüshalarında Yer Alan Başlıca Farklılıklar

Bu bölümde Nuruosmaniye 3209 nüshası ile Esad Efendi 2199 nüshasının V ve VI. Ketibeleri arasındaki belli başlı farklılıklar örnek metinler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Söz konusu farklılıklar bazen anlatım bazen de muhtevayı kapsayacak niteliktedir. Müsvedde olduğu kabul edilen Esad Efendi 2199

nüshası II: Bayezid'e takdim edildikten sonra saraydaki diğer vakanüvislerin sert eleştirilerine maruz kaldığı çokça dile getirilen iddialardandır. Bidlîsî'nin anlatılacak konuyu itnaplarla gereksiz yere çokça uzattığı ve anlatımlardaki karmaşıklıkla konuların anlaşılmasını güçleştirdiği eleştirileri ön plana çıkmıştır. Öte taraftan Vural Genç'in de belirttiği gibi Bidlîsî'nin hükümdarlarla geliştirdiği patronaj ilişkilerinin kalemine yansıdığı gerçekliği de göz ardı edilmemelidir. Bu iki etken dikkate alındığında Bidlîsî'nin müsvedde metin olan Esad Efendi 2199 nüshasını temize çekerken birtakım değişikliklere gittiği görülmektedir. Bu değişiklikler hem anlatımı kolaylaştırmakta hem de yer yer bilgilerini revize ettiği de görülmüştür. Söz konusu farklılıklara belli başlı örnekler:

Nuruosmaniye 3209, Beşinci Ketibe, Mukaddime, v. 216a:

اما چون با وجود هجوم لشکر قضای آسمانی، مقاومت با آن سپاه دشمن غالب محال بود و با ازدحام افواج بلاهای ناگهانی، تدبیر ممانعت و مدافعت امری بی مجال، آن شاهزاده غیور چون شیل هژیبری منصور، که در میان مجمع اطفال خردسال افتاده و به ضرب چنگال شمشیر، گریبان صفوف دشمنان را چاک می کرد و جهت راه بیرون شد از آن صیدگاه، روی تهور به یک طرف آورد.

İlahi takdir olması hasebiyle düşman ordusuna direnmek imkânsız, bela dalgası üst üste bindiği anda korunma ve savunma boş bir tedbir sayılırken o cesur şehzade aslan yavrusu gibi küçük yavruların arasına düşüp, kılıçtan pençesini savururken düşman saflarını yardı ve o avlaktan kaçmak için korkusuzca bir tarafa seğirtti.

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketibe, Mukaddime, v. 234b:

اما چون با وجود هجوم لشکر قضای آسمانی، مقاومت با آن سپاه دشمن غالب محال است و با افواج بلاهای ناگهانی، ممانعت و مدافعت کاری بی مجال، با وجود حدائت سن و سال بر حسب فطرت شجاعت مثال شاهزاده غیور چون شیرى منصور در چنگال شمشیر، گریبان صفوف دشمنان را چاک می کرد و جهت راه بیرون شد از آن صیدگاه، روی تهور به یک طرف آورد. و در لشکر عدو راه بیرون شدن را گشاده از میان آن محشر راه کناری اش گرفت و به صف شکنی از آن بیشه رماح و اسنه دلبران خصومت پیشه چون هژیبری نوجوان غران خود را به گوشه فضای خالی از آسیب قضا کشید و از آن لجه طوفان خونریز و قتال نهنگ مثال خود را به جانب مشرع نیل به آب زلال رسانید.

İlahi takdir olması hasebiyle düşman ordusuna direnmek imkânsız, bela dalgası üst üste bindiği anda korunma ve savunma boş bir işken, yaşı küçük olsa da fitratı uyarınca cesaret timsali olan şehzade muzaffer bir aslan gibi kılıçtan pençesiyle düşman saflarını yararak o avlaktan kaçmak için korkusuzca bir tarafa seğirtti. Düşman ordusundan kaçmanın yolunu buldu ve mahşer yerinden çıkıp, aslan yavrusu gibi gürlerken düşman askerlerinin kılıçları ve mızrakları arasından kötü talihten kaçtı ve kan ve katliam deryasından temiz sulara erişti.

Nuruosmaniye 3209, Beşinci Ketibe, Birinci Dâstân v. 221b:

و بعد از فتح و غنیمت، عزیمت به جانب بولی مصروف داشتند، و در آنجا چند روزی توقف نموده جاسوسان و رصادان بر اطراف طرق و مسالك گماشتند، و چنگونه تدبیرات جهت توجه سلطان به خاطر می آوردند، و هوشمندان کار دیده در نفع و ضرر هر جهت و هر طرف نظر می کردند؛ بعضی چنان رای دیدند که از آن جانب به حرکت دفعی خود را به شهر برسا رسانند و اگر سپاه امیر تیموری در آنجا هجومی کند به کوهستان اطراف خود را مستحصن گردانند و عقلاء کار دیده و پیشبینان اخبار شنیده این رای را صواب ندیدند و به دلایل عقلی خطای این اندیشه را مثبت رسانیدند که با وجود چنین ضعف و انکسار خود را به یکبار به میان چنان سپاهی بی شمار انداختن و با جمعی قلیل با چنان دشمن غالب و پادشاهی کواکب، مواکب رایت مخالفت افراختن البته مؤدی به خسارت و گرفتاری و منتهی به قطع حبل متین امیدوار است.

Savaşıp, ganimet topladıktan sonra Bolu'ya yöneldiler. Orada birkaç gün geçirip, casus ve gözcüleri etrafı kolaçan etmeyle görevlendirdiler. Sultanın nereye gideceğini düşünürlerken, tecrübeli adamları nerenin

tehlikeli nerenin güvenli olduğunu tespit etmeye çalıştılar. Kimileri hızlıca Bursa'ya gidip, Emir Timur'un ordusunun saldırması durumunda etrafındaki dağlara çekilebileceklerini söylerken gün görmüş âkîller bu tavsiyeyi uygun bulmadı. [Ordunun] zayıflığı ve yenilgi üzerine böyle büyük bir ordunun arasına atılarak, bu kadar az mevcutla böylesine güçlü bir düşmanın karşısına çıkıp isyan bayrağı açmanın büyük sıkıntı ve perişanlıklar yaratacağını açıklayarak bu tavsiyenin mantıklı olmadığını ortaya koydular.

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketibe, Birinci Dâstân, v. 241a ve 241b:

و از آن محل ظفر گذر کرده به جانب ولایت بولی و کراوه توجه فرموده در آن محل چند روزی ایستادند و از آنجا منهبیان و جاسوسان به اردوی امیر تیمور و دیگر جوانب فرستادند و جهت صلاح توجه سلطان به جانبی از ممالک و سلوک مسلک صوابی از مسالک مجدد اراکان دولت مشاوره نمودند و هرکس به مقتضای عقل خود بر رای و مصلحتی قائل بودند بعضی را رای به این معنی منتهی شده بود که سلطان به جانب برسا و میان ممالک توجه نماید و به کوههای تحصن و توطن فرماید تا زمانی که لشکریان امیر تیمور از آن دیار آواره گردند و درین اثنا از هر طرف بندگان و چاکران این خاندان به خدمت سلطان مجتمع کردند و این رای را به این دلیل منطبق مینمودند که چون لشکر امیر تیمور بر نسبت سیل بهاری بر گذارست و به سان لشکر ملخ در خرابی حرث و نسل بندگان خدا سریع الانتقال و الانحداد و هم امیر تیمور را به طرف تخت سمرقند و خراسان توجه خاطر و تعلق بسیار و دشمنان او از اطراف شرق همیشه مترصد فرصت تعرض آن بلاد و امصار امید است که به زودی صورتی حادث گردد که به ضرورت از دیار روم منفوع شوند و سلطان بضبط مملکت پدیری و تخت قیصری قیام و اقدام تواند نمود و بعضی عقلا و هوشمندان و هن مقدمات و خطای این دلیل را براهین عقلی به مثبت رسانیدند. به آنکه بی محابا به میان لشکر چنان دشمنی غالب در آمدن به غایت کار خطرناک است و بعد از توجه از میان چنان لشکری بی کران خلاصی طبی ضعیف و معین گرفتاری و هلاک تحصن به کوهستان کردن بعد از احاطه طوفان عساکر چنان بی پایان البته موجب نجاه نباشد و با وجود استیلا چنان عدو قادر دیگر امیدواری از حیات نماند.

Zaferin ardından Bolu ve Gerede'ye gidip orada birkaç gün kaldılar. Oradan Emir Timur'un ordugahı ve diğer yerlere casuslar gönderildi ve devlet erkânı, sultanın gitmesi için en uygun yerin bulunması adına meşverete koyuldular. Herkes akli ve fikri yettiğince düşüncesini beyan etti. Kimileri sultanın Bursa ve havalisine ilerleyip, Emir Timur'un ordusu geçtiği sırada etraftan hanedanın kulları ve hizmetkarları gelir, emrinde toplanır dediler; bu düşüncüyü, Emir Timur'un ordusu bahar seli gibi geçip gittiği, çekirge sürüsü gibi Allah'ın kullarına zarar vererek ilerlediği için mantıklı bulurlarken diğer yandan Timur'un saltanat merkezi'nin Semerkand olması ve Horasanlılar ile doğusundaki düşmanların topraklarına saldırması için fırsat kolladığı bilinmektedir. Yakın zamanda böyle bir hadisenin meydana gelmesi durumunda mecburen Anadolu'dan ayrılacağı ve bu sayede sultan ata toprakları ve saltanat tahtını ele geçirebileceğini ümit ettiklerini dile getirdiler. Ancak akıl ve fikir sahipleri bu düşüncenin zayıf olduğunu, akla yatkın kanıtlarıyla ispatladılar. Nitekim onlara göre muzaffer düşman ordusunun arasına atılmak oldukça tehlikeli bir iş olup, böyle büyük bir orduya saldırdıktan sonra verilen kayıplarla dağlara sığınmak yine böyle bir ordunun askerlerinin fırtınasıyla kuşatılmak neticesinde kurtuluş mümkün olmayacak ve düşman istila ettiğindeyse yaşama şansı kalmayacaktır.

Nuruosmaniye 3209, Beşinci Ketibe, İkinci Dâstân, v. 222a ve 222b:

در شهویر سنه خمس و ثمان مائة در آن اوقات که هنگام شیوع فتنه و فساد در اطراف بلاد آل عثمان و در آن ایام دل شکستگی و دشمن کامی این سلطان نوجوان هر به چند روز پریشانی خاطر به نوعی غیرمکرر ظاهر می شد، و هر ساعت آفت المی تازه بر جراحت دل ریش شاهزاده مهجور، متلاحق و متظاهر می گشت.

بیت:

داغی دگرش بر سر آن داغ نهاد

چون چرخ دلش دید که داغی دارد

şahzadeyi yok etmek için Emir Timur'a itaat ve bağlılık tevkişiyle bütün birlikleriyle harekete geçerek Timur'un adına bütün kale ve şehirleri

ele geçirdi. Böylelikle ülke fethetme ve komutanlık yapma gibi boş fikirler aklına gelirken, sultanın ordusunun zayıflığını fırsat bilerek saldırmayı planladı. Bu doğrultuda çok sayıda benzer tabiatlı çirkin zalimleri de düşmanlık ve kötülük iddiasına ortak etti. Küçük Asya sınırlarında yağma ve talan kargaşası çıkarırken, raiyet de Timur'dan korkusuna karşı çıkmaya cesaret edemeyince o da bu vesileyle zulüm atını istediği gibi koşturdu. O şehirlerde yaşanan fitne ilişkin haberler Sultand Mehmed'e iletilince, devlet erkanını toplayıp, şehrin bu gözü kara bozgunculardan kurtulması için tedbir düşündü. O bozguncunun defedilmesi için geçerli bir bahane arayıp, geciktirmek ve ertelemenin gözü karalığı ve tamahını artıracağı, bunun uygun olmadığı ve bu alçak düşmanın püskürtülmesinde acele edilmesi gerektiği; nitekim öbür türlü gün geçtikçe bozguncunun gücü ve kudreti artacak, raiyetin perişanlığı ve garibanların aczi çoğalacaktı.

Li Müellif:

Elinden geldiğince düşmana fırsat verme Zira yarını bugünden bilemezsin

Ortak düşünceye sahip bütün kul ve hizmetkarlar ise bütün malı, canı, varı ve yoğuyla sultanın yanında olduklarını ve canlarından geçinceye kadar savaşacaklarını söylediler. Emrine amadeyiz, düşman ordusunun belasından çekinmiyoruz ve bu düşmanlığın defi için her şeyimizi ortaya koyacağız. Yardım Allah'ın, ferman sultanındır dediler.

Şiir:

لَكَ الْحُكْمُ فِي أَمْرِي فَمَا شِئْتَ فَأْمُرُنْ فَلَيْسَ سَوَى فَيْكَ لَا غَنْكَ رَغْبَتِي

Sultan kullarının kıymetli sözlerini övdükten sonra Kara Devletşah'ın ordugahına casus gönderip, ordusu hakkında bilgi edinmek için casus göndermeye ve ardından gereken neyse yapılmasına karar verdi. Casuslar, Kara Devletşah'ın Keğala'da bir başına keyif çattığını, ordusunun büyük bölümünü de yağma ve talana gönderdiğini, beraberindeki asker mevcudunun azaldığını ve Türkmen usulünce yaklaşık bin kişiyle meclis kurdurup işretle günü gün etmekten başka bir şey yapmadığını iletiler. Görüş birliğine varılarak, düşmanın püskürtülmesi için harekete geçilmesi uygun görüldü ve fırsatı değerlendirmek için bir an duraksanmadı.

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketibe, İkinci Dâstân, v. 242a:

در آن اوقات که هنگام ظهور و شیوع اثر ناهمواری گردون می‌بود و مردم اصناف مشقت و شدت به دل محزون آل عثمان مقرون می‌نمود هر به چند روز سلطان را یک نوع پریشانی غیر مکرر پیش می‌آمد و از پس پرده غیبت به طرزی خلاف مترقب آفتی ملحق به جراحت دل‌های ریش می‌شد از آن مقوله آنکه از بعضی خصوص عاجز زیون و جمعی دشمنان ساقط دون که به امید دون پروری سپهر حرون و حرکات سپهر و ارون داعی‌های باطل می‌انگیختند و مواد خیالات فاطره را با ماده فاسده الجنون فنون به هم آمیختند و به امیدواری استیلا اعداء این خاندان و به استظهار امیر تیمور در حین گرفتاری سلطان مجاهدان قاصد ملک و سپاه شاهزاده نوجوان می‌شدند و از اطراف به فکر استیصال این دودمان دولت آشیان می‌بودند. چنانچه فرادولت‌شاه نام یکی از سپه کاران بدخواه بود میان اقوام ترک مفسدی بود. راهزن و مظهر مفساد و فتن و در آن فرات امیر تیموری خو را بر درگاه او سپهداری لشکر شکن و سرداری هم چشم نظیر تهمتن باز نموده بود و نشان توقیعی و حکمی از امیر تیمور جهت فساد و ایقاع و تعرض سلطان و اتباع ستاده است و در بطون دماغش خیال تعرض به دفع سلطان محمد خصال و داعیه مملکت گشایی و سپهسالاری در آن مجال افتاده و جمعی از ظالمان پر شنعت و گروهی مفسدان هم صنعت خود را در این امر با خود هم دست و شریک شقاوت ظلم و بی‌داد نموده و در حدود مملکت رومیه نهد و غارت و تاراج و حقارت مزاحم رعایا و متوطیان آن مملکت بلکه تعرض

عامه عناد و بلاد همی بوده و اهل مملکت را جهت حرمت حکم امیر تیموری از اوامر و نواهی او یارای تخلف و عدول نبود و به آن وسیله به انواع قبیح و شناعی اقدام می نمود. ناگاه به خدمت سلطان از اطراف و حدود مملکت تفصیل این حکایت و نکایت اش شکایت رسید و مهرگونه روایت از تفصیل این ظلم بی نهایت شنید علی الفور امرا و ارکان دولت خود را احضار فرمود و در تدبیر رفع این مفسده با همگنان مشاوره نمود که اگر در دفع این مفسد ستمکار مبادرت و پیش دستی نکنیم و به اقدامی سعی به استیصال او مسارعت ننماییم قوت و اقتدار او بر فساد هر روزه تضاعف میگردد و ضعف و خرابی رعایا و سپاه زیاده مترادف میشود و گفته اند که شعر: «واحد رعذوکت ما استطعت فانه/ إن لمنت عنه فلیس عنک بر اقد» . همگی نواب و خدام متفق الکلام به عرض سلطان رسانیدند که ما سر و جان و خان و مان خود را طفیل راه سلطان کرده ایم و تا رمقی از رشته حیات در حبل ورید متحرک است گردن مطاوعت را به قلاده فرمانبرداری در آورده ایم و از هجوم و ازدحام لشکر بلا نمی اندیشیم و در دفع اعداء این خاندان به قدر امکان بکوشیم فرمان سلطان راست و توفیق و عون از یزدان سلطان را. سلطان از ان اقدام مخلصانه خدام به غایت خرم و شادان شد و همگی ارکان دولت را تحسین و احسان نوازش نمود و به مصلحت نواب جاسوسی فرستادند که از کیفیت و کمیت لشکر و حال دشمن خبر آورد چاکرش پر بصارت هوش روانه داشتند. قرا دولت شاه را در موضع قبلا به استقلال و فارغ البال یافت که مردم لشکری خود را جهت یغما و غارتگری به هر طرف فرستاده و به هشتصد کس در قبلا بی مبالا عاقلانه به عیش و کامرانی افتاده علی الفور جاسوس عود نمود و حقیقت حال را بر وجهی که دیده بود به عرض سلطان رسانید که در دفع این دشمن عنود و مفسد حسود بهتر ازین فرصتی نمی تواند بود».

Düzensizliğin ortaya çıkıp, yayılması feleğin cilvesiyken raiyet meşakkat içerisinde Osmanlı hanedanını destekliyordu ve sultan, her gün yeni bir perişanlıkla boğuşuyordu. Gıybet perdesinin ardından her طرزی به طرزی با ماده فاسده الجنون فنون فاسد düşmanlar ve kötü tabiatlılar alçaklıkla feleği tersine döndürecek batıl heveslere kapılıp, فاطره düşünceleri bozuk cisimlerle فون فاسد düşmanları ve kötü tabiatlı zalimleri ve bozguncuları da zalimlik ve gaddarlıkta kendisine ortak ederek, Anadolu topraklarında yağma ve talan yapıp, raiyetin başına bela oluyordu. Raiyet ise Emir Timur'un hükmü olması nedeniyle korktuklarından yapılanlara karşı koyamıyorlardı, bu yüzden kötülüklerin ardı arkası kesilmiyordu. Sonunda memleketin çeşitli yerlerinde yapılan sonsuz zulümler sultana arz edilince sultan da devlet erkani ve komutanlarını toplayıp, bu zalim bozguncuyu püskürtmek için elimizi çabuk tutmaz ve raiyeti zelil kılan hareketlerine son vermezsek gücü günden güne artar, raiyet ve ordu zayıf düşer diye meşverette bulundu. Nitekim şöyle söylemişlerdir, Şiir: «واحد رعذوکت ما استطعت فانه/ إن لمنت عنه فلیس عنک بر اقد» . Bütün hizmetkarları ve kulları ortak bir görüşe varıp, canla başla sultanla beraber olduklarını ve can verinceye değin savaşmak hususunda sultanın emrinde olduklarını, düşman ordusunun kalabalık mevcudu ve gücünden çekinmediklerini ve düşmanın püskürtülmesi için elden geldiğince çabalayacaklarını, ferman sultandan yardım Allah'tan dediler. Sultan, kullarının bu yaklaşımlarından bir hayli memnun olup, bütün devlet erkani övgülerde bulundu. Basiret sahibi kullarından casus olarak düşman ordugahına gidip, ordunun durumu ve niteliği hakkında haber toplaması uygun görüldü. Kara Devletşah ordusunu yağma ve talana çıkarmış, Keğala'da yaklaşık sekiz yüz adamla birlikte eğlence meclislerinde gününü gün ediyordu. Casuslar çabucak geri döndü ve gördüklerini sultana arz ederek, bu bozguncu ve isyancı düşmanın defedilmesi için bundan iyi fırsat olmaz dediler.

Nuruosmaniye 3209, Beşinci Ketibe, Üçüncü Dâstân, v. 224 b:

و هرچند از روی مکرمت و مرحمت به محافظان پیغامها فرستادند و به مناصب و مراتب ارجمند بر تقدیر تسلیم قلعه وعده دادند، اما در جواب به تواضع مجرد تلقی می نمود و مطلقاً به تسلیم قلعه و خروج از درون حصار راضی نبود، چون اصرار و استبداد

حافظان قلعه را سلطان شنود، هرآینه در مزید توجه بر تسخیر آنجا کمال اهتمام افزود و حکم جزم سوزش قلعه و تخریب برج و باروی آنجا صادر شد و ناصیهی خورشید مثالش در مقابلهی قلعه چون مرآت محرقه، آینهی ظهور انوار اسم القاهر گشته، می‌گفت که

Merhametinden ve yüceliğinden muhafızlara haber yollayıp kalenin teslimi üzerine muteber sözler verilse de cevabında kalenin teslimi ve içinden çıkmaya razı değildi, sultan, kale muhafızlarının ısrarını duydu ve kuşatmanın şiddetini artırdı ve kalenin yakılıp, burçların ve duvarlarının yıkılması emrini verdi. Güneş gibi yüzü kalenin karşısında parıldayan ve ışık saçan bir aynaya dönüşmüştü, şöyle söylüyordu

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketibe, Üçüncü Dâstân, v. 244b:

و بعضی از ارباب رای و تدبیر جهت مقدمات فتح و تسخیر این مطارحه می‌نمودند که این قلعه استوار را به جنگ متعاقب و متوالی و به تخریب اطراف و حوالی به دست می‌آوریم، اما سلطان فرمود که این حصار اگر در قیضه تسخیر درآید محلی است که محافظت و نگاهداشت را می‌شاید، اما اگر بر وجه خرابی مسخر گردد و تملک آن چون به وجه تخریب میسر گردد، سعی و اهتمام بی فایده می‌نماید، چند روز جنگ را موقوف داریم و کوتوال و حاکم قلعه را به ملاطفت و ملایمت شاید که به دست آریم و به این امید که به طریق اسلم پای اجتهاد در درگاه با گشاد قلعه درون توان نهاد؛ همگی ارکان دولت برطبق صلاح سلطان رای و مصلحت را قرار دادند و رسولی از خواص با کتابتی، ملاطفت امیر به حاکم قلعه فرستادند و به هرگونه مواعید انعامات و تکریمات بر وجه تجیلات و تعظیمات او را نواختند و مرغبات و مرجحات جهت میل حاکم به تسلیم قلعه مرتب ساختند و بر تقدیر قبول به مناصب و مراتب ارجمند امیدوار کردند و بر تقدیر ترمرد و تخلف به تهدید و تشدید انذار نمودند، چون فرستاده سلطان به قلعه رسید و پیغام و رساله را نزد حاکم قلعه به ادا رسانید، کوتوال و حاکم قلعه وظایف اعظام و اجلال رسول و رساله مرعی داشت و در تواضع و اظهار بندگی و فرمان برداری دقیقه مهمل نگذاشت فاما در جواب ملخص کلام به این وجه پیغام داد که من کمینه بنده فرمان برداری از آن آستان خلافت آستان و اموامر و نواهی آن درگاه را به حال و دل بنده فرمان. لیکن چون سلطان قلعه را تسخیر نماید به یکی از غلامان خود شفقت خواهد نمود مرا آن غلام خود انگارد و این بنده را امروز در سلک آن بندگان بشمارد و اگر چه او قهرا تکلیف به تسلیم قلعه می‌فرمایند و به لطف و احسان خود این بنده خود را نمی‌بخشایند من نیز بالضرورة به آنچه مقدر است در راه ولی نعمت خود میکوشم. و از آن تهدیدات قهر و غضب مطلقا نمی‌اندیشیم چون این خبر حاکم قلعه به مسامع جلال رسید و ماده قهرمان و مواخذه سلطان غلیان نمود حکم سلطانی به یورش قلعه و تخریب برج و باروی آن صادر گشت و ناصیه خورشید مثال سلطان در مقابلهی قلعه درخشنده به نور اسم قاهر شد لشکریان بر حسب امر و فرمان جنگ و قتال را اسباب مهیا داشت

Devlet erkanından bazıları fetih ve kuşatma için yapılacakları meşveret sırasında dile getirirerek “bu sağlam kaleyi, durmadan çarpışıp, etrafını tahrip ederek ele geçirebiliriz” dediler. Ancak sultan “kuşatmayla ele geçirirsek koruyup elde tutmak mümkün olur ancak yıkarak ele geçirip, harap edip sahip olursak, ne kadar çabalasak boşa olacaktır. Birkaç gün savaşmaya ara verelim, kale kutvali ve hakimine iltifat edip, merhamet gösterelim belki böyle kaleyi alır, zarar vermeden kale kapısının açılmasıyla içtihad adımını içeri atarız” buyurdu. Devlet erkani sultanın görüşünde ittifak etti, ileri gelenlerden birini elçi tayin edip mektup ve hediyeleri kale hakimine gönderdi ve mükafat sözleri vererek çeşitli teşrifatlarla gururunu okşadı, hakimi kaleyi teslim razı etmek adına her şeyi hazır edip, teklifin kabul edilmesi durumunda yüce makamlar teklif edilirken inat edip, teslim etmemesi durumundaysa tehdit ve şiddetin süreceğini bildirdiler. Sultanın elçisi kaleye ulaştığında, haber ve mektubu kale hakimine ilettiler. Kale hakimi ve kutval boyun eğme ve emre itaatte bir an olsun çekimser davranmadılarsa da kısaca şu minvalde haber yolladılar: “hilafet eşliğinde hüküm ve yasaklara boyun eğmede aciz kullanız, huzurda baş eğeriz. Ancak sultan kaleyi kuşatmışken, kullarından birine şefkat gösterir gibi beni de o kullarından sayıp, onlardan biri olarak görsün. Olur da kaleyi zorla teslim almaya çalışır, lütuf ve ihsanıyla bu kulunu bağışlamazsa ben de mecburen gerektiği biçimde velinimetim için çabalarım. Gazap ve kahır tehditlerinden korkmuyorum.” Kale hakiminin sözleri sultana ulaştınca, sultanın yiğitlik ve cezalandırma damarı kabardı ve sultanın emriyle kaleye saldırıp, burç ve duvarlarının

yıkımına başlandı. Sultanın güneş gibi yüzü kale karşısında kahir adıyla ateşle parıladı ve askerler emir uyarınca kıtal ve savaş hazırlığını tamamladı.

Nuruosmaniye 3209, Beşinci Ketibe, Dokuzuncu Dâstân, v. 230b ve 231a:

و بعد از این ظفر و کامکاری از آن منزل فتح متوجه مرتاضلو شده، چون معسکر خود را فرود آورد، در همان مرحله فتنه دیگر سر از گریبان افواه خلق سر برآورد که علی بیگ مشهور به سوجی اُغلی به راهزنی و غداری میان قوم ستمکار تاتار تعیین و اشتها داشت و میان ظالمان بدکار همیشه خونخواری و راهزنی را شیمه و شعار می‌پنداشت؛ درین حالت که سلطان از تعرض و فساد قریحی نجات یافته با آن گروه از خدام الم دیده به گذار آمد، علی بیگ سوجی اُغلی به اقتضاء شرارت ذاتی به قصد مزاحمت و بداندیشی شاهزاده به سر رهگذار رسید و شخصی را اخی مصطفی نام، در باب رسالت و عذر قدوم خواستن به خدمت سلطان فرستاد و به این عنوان، به تحقیق کمیت افراد و کیفیت قوت و ضعف اجناد افتاد تا در مقابله آن جمعیت تهیه اسباب مقاتله نماید و بیراق وافی به قطع طریق سلطانی آید.

Ve bu zafer ve başarının ardından savaş alanından Murtazlu'ya gitti. Ordugah kurduğu sırada Sucuoğlu olarak bilinen ve zalim Tatar boyları arasında gaddarlığı ve eşkıyalığıyla bilinen, zalimler arasında kan emiciliği ve eşkıyalığı tabiat edinmiş Ali Bey fitnesi raiyetin başına bela olmuştu. Sultan ise Kara Yahya saldırısından kurtulmuş, zulüm görmüş hizmetkarlarına uğramıştı. Ali Bey Sucuoğlu kötü tabiatının gereği olarak Şahzade'ye kötülük etmek için geçtiği yere vardı ve Ahi Mustafa adında birini, haber yollayıp geri dönmek adına özür dilemek için sultanın huzuruna yolladı. Bu şekilde savaş için hazırlık yapmak adına askerlerinin niteliği ve güç ile zaafının miktarını hesap edecek ve ahbine bağlılık bayrağını sultanın yolunu kesmek için kullanacaktı.

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketibe, Dokuzuncu Dâstân, v. 253b:

و بعد از آن منزل فتح به دولت و اقبال به منزل دیگر بر سمت توجه انتقال فرمود مواکب کواکب مراتب را به منزل مرتاضلو فرود آورد، اتفاقاً در این نواحی از امرآ و سر خیلان قوم تاتار که همه جور پیشه و ظالم تبار بودند علی بیگ نام شخصی بود مشهور به سوجی اُغلی که به غداری و راهزنی میان آن قوم ستمکار تعین تمام و اشتها داشت و در آن گروه ظالمان بدکار و متعدیان روزگار دایمان خونخواری شیوه داشت و راهزنی را شیمه و شعار. درین اوقات که سلطان با اندک گروهی از خواص و رفقاء سفر در آن راه بگذارد و آلام و جراحات مفسدان قریحی هنوز بر اندام خدام چون چشم خونین و دشمن خونبار می‌نمود از جمله مفسدان علی بیگ تاتار را بواعث حرص و طمع و بداندیشی چنین تقاضا جان کرد که به قطع طریق سلطان اقدام نماید و فطرت شرارتش استعدا نمود که به مکرری عظیم در قصد خدام سلطان قیام کند و وساوس شیطانی امارت او بر حسب مدلول «إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ» (یوسف/ 53) چنان مقرر ضمیر پر تشویر و تزویر او تقاضا جان کرد که چون این شاهزاده با معدود قلیل ازین نزدیکی بگذارد است اکنون ظفر برین چنین مردم بی قدرت فرصت دیدن از غنیمت ها و فرصت‌های روزگارست.

درین دم بزمی تن اندرمد به هنگام بیفکن به ابرو گره

هر آینه به این نیت مکر و اندیشه غدر یکدل و یک زبان با جمعی از اقوام و مفسدان بر سر راه آمدن را به عزم قطع طریق ممد و مهیا شد و شخصی را اخی مصطفی نام ظاهرا در لباس رسالت و عذرخواهی به خدمت سلطان فرستاد و او به بهانه ایلچی‌گری میان لشکر سلطان به جاسوسی و دیدبانی در افتاد و کمیت و کیفیت و براق و مکننت سلطان را ملاحظه می‌کرد تا جهت مقاومت و محاربه ایشان اسباب و مرد ممد مرتب دارند و آنچه در دل مظلّم از بداندیشی درآورده‌اند به منصفه اظهار آرند.

Talih ve ikbaliyle yaptığı o fethin ardından oradan başka bir yere giderek piyade ve süvarilerini Murtazlu'ya konuşlandırdı. Tamamı zalim ve gaddar tabiatlı Tatar kavminin komutanlarından Ali Bey, Sucuoğlu diye bilinen ve o zalim kavim içinde gaddarlığı ve eşkıyalığıyla ün salmış bir kişiydi. Dönemin kötü ve saldırgan zalimler topluluğu içerisinde kan emiciliği huy edinmiş ve eşkıyalığı alışkanlık haline getirmişti. Bu sıralarda sultan bir grup adamıyla o yolda ilerlerken, henüz Kara Yahya bozguncularının yaraları kullarının üzerindeyken Ali Bey Tatar'ın bozguncuları da tamah, kaskançlık ve kötülükle can almaya kalkıp sultanın yolunu kesmeye giriştiler. Rezil fitratı büyük tuzakla sultanın kullarına ayaklandı

ve şeytani vesveseleri şurada delalet ettiği üzere «إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ» (Yusuf 53) hilekar tabiatında olduğu gibi can almaya kalktı. Bu şahzade ise küçük bir grupla geçerken zafer böyle güçsüz insanların oldu,

Böylelikle bozguncular hile ve zulüm maksadıyla bir olup yolu kesmek için hazırlık yaptılar. Ahi Mustafa adında biri sözde haber getirme ve özür dileme görüntüsü altında sultanın huzuruna yollandı, elçilik bahanesiyle sultanın ordusunda casusluk ve gözlem yaparak, ordunun gücü, teçhizatı, sayısı ve niteliğini, savaş için hazırlık yaparken göz önünde tutmak için inceleyecek ve mazlumun yüreğine düşürdükleri sıkıntısı huzurda anlatacaktı.

Nuruosmaniye 3209, Beşinci Ketibe, On Altıncı Dâstân, v. 241a ve 241b:

لیکن دیگر باره به امداد اجدادِ الاهی و به اعدادِ اسبابِ فضلِ نامتناهی، سَطوتِ قهرمانِ دولتِ سلطانی، آن جمعیتِ بی فروغ و نور را به يك زمان پریشان و مقهور ساخت و اعلامِ سرفرازی و رایات، کارسازی ایشان را سرنگون و نگونسار انداخت، و عیسی چلبی بر سنتِ معهود و بر عادتِ مشهود خود بر سبیلِ فرار، سرعت و مبادرت را لازم دید و از آن سپاه پراکنده و دوستان بدعهد جدا افتاده خود را به هزار محنت به ولایتِ قرامان رسانید، وجهِ شقاوت و خسروانی که دشمنانِ قدیمِ خاندانِ خود را ملجاء و پناه گردانید و مع ذلك حاکمِ قرامان از خوفِ انتقامِ سلطانی و از اُحوقِ تشویش و پریشانی، حمایتِ وقایت را قبول کرد و فی الحال در دفع و ردّ عیسی چلبی عذرها پیش آورد، لاجرم سررشته امیدواری‌اش چون رابطه‌ی سر و کار حکومتش از هم گسسته شد و در نواحیِ قرامان در گوشه‌های خوف و هراسِ بلیات، متوالی برو پیوسته گشت تا آنکه نام و نشان از صحیفه وجود به گمنامی ناپدید شد و در اثناء آن اختفا و تَواری اسم و رسمش از مُلکِ زندگانیِ معدوم بر تأیید گشت و خبر مرگ و زیست او به تحقیق نرسیده که بر چه وجه بوده و ازین محنت‌آباد دنیا چگونه قطع نظر تعلق نموده، لیکن در بعضی، به قولِ اخبار چنان مسطورست که بعد از مدتی که سلطان به جانبِ یُرسا رجوع نموده بعضی جاسوسان خبر آورده‌اند که عیسی چلبی با معدودی قلیل در خطه‌ی اسکی شهر مُختفی می‌بوده و هنوز در مقامِ خروج و در اندیشه‌ی ظهور بر مُلک، خیالاتِ فاسد می‌نمود، سلطان بی‌توقف دویست مرد از محرمان و خواص، علی الغلّه بر سر او فرستاده و با هلاک و اعدام او فرمان داده، چون این جماعت به اسکی شهر غافل رسیده عیسی چلبی در حَمّام بوده، الساعه او را به دست آورده‌اند و در خُفیه او را به زه کمان خفه کرده‌اند و عرصه‌ی مُلک را از فتنه و فساد او به حالتِ عاقبت و صلاح آورده.

Ancak kutlu askerlerin imdadı ve sonsuz faziletler sayesinde saltanat ikbalinin kahramanlık satveti, o nursuz topluluğu bir kez daha perişan ve kahr eyledi; isyan bayrağını, itaatsizliği ve çevirdikleri dolapları yerle yeksan etti. İsa Çelebi alışıktığı üzere, kaçmada sürati ve aceleyi gerekli gördü ve dağılmış ordusu ve hain adamlarından ayrı düşüp bin bir zorlukla Karaman vilayetine kaçarak, kötü talihi ve uğradığı zarardan hanedanın kadim düşmanına sığındı. Böylece Karaman beyi sultanın intikam korkusu ve kargaşa ile perişanlığı çoğaltmak için himayesine almayı kabul etti. Hal böyleyken İsa Çelebi'yi reddettiği için de özür diledi. Nihayetinde umudu saltanatla olan ilişkisi gibi sona erdi ve Karaman havalisinde korku ve endişe köşelerinde, gündün güne sıkıntısı artarak varlık sayfasından adı silindi. Saklandığı sırada hayat mülkünün ismine ve cismine rastlanmadı; nasıl öldüğü, bu mihnet dünyasına gözlerini nasıl kapadığı da soruşturulmadı. Ancak bazı haberlerde ifade edildiği üzere sultan Bursa tarafına hareket ettikten bir süre sonra, casuslar İsa Çelebi'nin küçük bir grupla Eskişehir taraflarında saklandığı ve hala isyan edip, saltanatu ele geçirmeyi düşündüğü, sapkın düşüncelerde olduğu haberini getirdiler. Sultan ise vakit kaybetmeden iki yüz adamını oraya yollayıp, idamını emretti. Adamları Eskişehir'e gizlice girmişlerken İsa Çelebi ise o sırada hamamdaydı. Hızlıca yakaladılar ve bir köşede yay kırıyla boğdular. Mülk arsasını onun fitne ve bozgunculuğundan [kurtarıp], afiyet ve huzura erdirdiler.

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketibe, On Altıncı Dâstân v. 266b:

با آنکه دیگر باره به امداد فضلِ الاهی و به اعدادِ مویجاتِ نامتناهی سَطوتِ قهرمانِ دولت و سلطنتِ سلطانی آن جمعیتِ بی فروغ و نور را به یک زمان متفرق و مقهور ساخت و اعلامِ سرفرازی و رایاتِ کارسازی ایشان را سرنگون و مقهور انداخت و عیسی

çلبی باز بر سنت معهود و بر عادت مشهود بر سیبل فرار مسارت را لازم دید و از سپاه پراکنده و لشکر بد عهد جدا افتاده خود را به مشقت بسیار به ولایت قرمان رسانید و چه شقاوت و ادباری که دشمن قدیم را بجای صدق حمیم کسی جهت حمایت زندگانی خود ملجا و پناه سازد و در دیار حرمان و ملک خسران خود را کسی به درگاه اعدا بدخواه اندازد و مع ذلک حاکم قرمان حمایت و نگه داشت او را قبول نکرده و در دفع و ردع عیسی چلبی عذرهای پیش آورده لاجرم سررشته عمرش چون رابطه سر و کار حکومتش از هم گسسته و در نواحی قرمان در گوشه های خوف و هراس متواری می نشست با آنکه نام و نشانش از صحیفه وجود به گم نامی ناپدید گشته و در اثناء آن توارى و اختفاء اسم و رسمش از ملک زندگانی معدوم و محو علی التایید شده و خبر مرگ و زیست او به تحقیق معلوم نشده که بر چه وجه بوده و ازین محنت آباد دنیا چگونه قطع نظر نموده و در بعضی به قول اخبار چنان اشتهار دارد که بعد از مدتی که سلطان به دارالسلطنه برسا رجوع نمود به سمع همایون سلطانی رسانیدند که عیسی چلبی باز در اسکی شهر با معدودی قلیل در بعضی محل ها مختفی می بوده و هنوز در مقام خروج و در اندیشه ظهور بر ملک خیالات فاسد می نموده سلطان دویست مرد از خواص و محرمان خدام علی الغفلة بر سر او فرستاده و با هلاک و اعدام او همانجا فرمان داده چون آن جماعت به اسکی شهر رسیده اند عیسی چلبی در حمام بوده چون او را بدست آورده اند علی الفور در خفیه او را به زه کمان خفه کرده اند و عرصه ملک را از فتنه و غوغای او به حالت امن و صلاح آورده اند.

Bir kez daha ilahi fazilet ve sonsuz inayeti vasıtasıyla sultanın saltanat ve devletinin yüce satveti o nursuz topluluğu tek seferde dağıtıp, kahretti. İsyân, itaatsizlik ve çevirdikleri dolapları yerle bir edip, kahretti. İsa Çelebi ise yine adeti olduğu üzere hızlıca kaçmayı gerekli gördü ve dağılmış ordusu ve hain askerlerinden ayrılıp, türlü meşakkatle Karaman vilayetine kaçtı. Kara talihi ve kör bahtı nedeniyle kadim düşmanını güvenilir dost sayıp canını korusun diye sığındı. Kötülük diyarı ve zarar mülkünde kendini düşmanın kucığına attı. Hal böyleyken Karaman beyi himaye etmeyi ve sığınmasını kabul etmedi ve reddettiği için İsa Çelebi'den özürler diledi. Ömür ipi de saltanat bağı gibi zayıfladı ve Karaman havalisinde korku ve endişe köşelerinde sürünürken varlık sayfasında adı, sanı silindi. Saklandığı sırada hayat mülkünün ismine ve cisminde rastlanmadı. Nasıl öldüğü, bu mihnet dünyasına gözlerini nasıl kapadığı bilinmiyordu. Bazı haberlerde şöyle aktarılmaktadır: Sultan başkent Bursa'ya gittikten bir süre sonra İsa Çelebi'ni yeniden Eskişehir'de bazı yerlerde küçük bir grupla saklandığı ve hala isyan edip, saltanatı ele geçirmeyi düşündüğü, sapkın düşüncelerde olduğu haberini sultana iletiler. Sultan ise vakit kaybetmeden iki yüz adamını oraya yollayıp, idamını emretti. Adamları Eskişehir'e girdiklerinde İsa Çelebi o sırada hamamdaydı. Vakit kaybetmeden yakaladılar ve bir köşede yay kirışıyle boğdular. Mülk arsasını onun fitne ve kargaşasından [kurtarıp], güven ve huzura erdirdiler.

Nuruosmâniye 3209, Beşinci Ketibe, Yirminci Dâstân, v. 248a:

و از اسباب ضلالت و سرگردانی آنکه جهت بدرقه راه ترکمانی بی ایمانی پیدا کرده بود که گویا غولی راهزن بوده که او را ارشاد و رهنمونی تیه ضلال می نمود، بلکه به استعجال او را به استقبال املاک آجال مبادرت می فرمود، و نشانه کمال تیره بختی و سیمروزگاری او آنکه میان همه ارکان دولت و مقربان حضرتش، همین قرامقبل و قراچه بیک به منزله نحس اصغر و اکبر در آن شب تار همراه او مانده بود و آن بدرقه طریق هلاک راهروان، امیر سلمان را به موضعی رسانید که آن را دلنجی گویی گویند و اتفاقاً در آنجا از مظلومان و ستمدیدگان امیر سلمان بودند که هلاک و خسار او را شبهای دعا به چراغ آه می جستند و معذک، بدرقه و جمعی که رفیق بودند امیر سلمان را میان آن قوم بدخواه بازگذاشته خود به طرفی جستند، و آن جماعت ترکان پرآزار را از کیفیت فرار و انکسار امیر سلمان آگاه ساختند، و میان چنان طایفه که به خون شاهزاده تشنه بودند این آوازه انداختند که ما امیرسلمان را به شما رسانیده ایم و فردا موسی چلبی او را از شما طلب خواهد فرمود و اگر مساهله در قید و گرفتاری او ظاهر شود موجب مواخذه و سیاست پادشاهانه خواهد بود، لاجرم آن جماعت نیز بالطبع و طوع مردم الوس خود را با براق و اسلحه مرتب کردند و روی به گرفتن امیر سلمان آوردند، لیکن در یک طایفه انبوه همگی را به خاک انداختند و اسب امیر سلمان را تیر زده او را دستگیر ساختند؛ اتفاقاً در عین این کشاکش، جمعی از لشکریان موسی چلبی که به ایلغار و سرعت امیر سلمان را تعاقب کرده اند به میان این معرکه رسیدند و شاهزاده را بر حسب دلخواه گرفتار و اسیر دیدند، و فی الفور یکی از ایشان پیشتر، تئشیر موسی چلبی ازین واقعه نمود، و او قوین موسی را به استعجال به استقبال او فرستاد او نیز حکم موسی چلبی را به مقتضای قضیه «فَوَكَّرَهُ مُوسَى فَصَنَى عَلَيْهِ» به امیر سلمان اجرا فرمود و سراستان جوانی، سلطنتش را به آب تیغ قهر و انتقام سیراب نمود.

Yolu kaybetme ve başıboş kalmanın sebeplerinden biri de Türkmen yolunda rehberlik yapmanın güvensiz olmasıydı ki denilene göre o rehberi Tih çölü gibi sapkın bir yola doğru yönlendirecek yol kesici bir dev vardı. Ya da onları aceleyle istenilen bölgelere götürmekte hızlı davranıyordu. Ne kadar kara bahtlı ve talihsiz olduğunun göstergesi, tüm devlet erkanı ve padişaha yakın olanlar arasından Kara Makbel ve Karaca Bey'in o karanlık gecede Merih ve Zuhâl yıldızı gibi onunla beraber kalmış olmasıydı. Yolcuları ölüme götüren yolun o rehberi, Emir Selman'ı Dilenci Köyü dedikleri bir yere getirdi. Tesadüfen de oradakilerin tamamı Emir Selman'ın zulmettiği mazlum kimselerdi ve bunlar, ah ışıkları eşliğinde yaptığı gece dualarında Emir'in ölüp helak olmasını isteyen kimselerdi. Bu arada, arkadaş olan topluluk ve rehber de Emir Selman'ı o kötü niyetli topluluğun arasına bırakıp kendileri de bir tarafa doğru gittiler. O zulüm-kâr Türk topluluğunu, Emir Süleyman'ı nasıl kaçıracakları ve yenilgiye uğratılacağı konusunda bilgilendirdiler. Şehzade'nin kanına susamış böyle bir topluluk arasında, Emir Selman'ı kendilerine teslim ettiklerini ve Musa Çelebi'nin yarın kendilerinden onu istediği yaygarasını kopardılar. Eğer onu ele geçirmek kolay olursa padişaha yakışır bir ödülle takdir edileceklerdi. Şüphesiz o topluluk da halkının itaatkâr yapılarından dolayı atlarını hazırlayıp silahlarını kuşandılar ve Emir Selman'ı almaya doğru yola koyuldular. Bununla beraber bir grubun tüm malını mülkünü yağmalayıp Emir Selman'ı yaralayıp esir aldılar. Tam da bu çekişme olup biterken, dört nala sürüp süratle Emir Selman'ı takip eden Musa Çelebi'nin askerlerinden bir grup, bu savaş meydanının ortasına vardılar ve Şehzade'yi tam da istedikleri gibi tutsak ve esir olarak gördüler. Derhal onlardan biri önden Musa Çelebi'nin bu olayla ilgili müjdesini verip onun kavin'ini (?) aceleyle onu karşılamaya gönderdi ve o da Musa Çelebi'nin emrini "Musa ona bir yumruk vurdu ve hesabını gördü." hükmü gereğince Emir Selman'a uyguladı ve Emir Selman'ın gençlik baharını ve saltanatını intikam ve kinin keskin kılıcıyla yerle bir etti.

Esad Efendi 2199, Beşinci Ketîbe, Yirminci Dâstân, v. 276a:

و یک ترکمانی را که بدرقه و راهنمای خود کرده بودند گویا غولی بود که او را ارشاد تنبیه ضلال می نمود و به استعجال او را استقبال املاک آجال میفرمود و تیره بختی و سیاه روزگاری او را همین نشانه بس بود که از همه ارکان دولتش قره مقبل و قرچه بیک به جای نحس اکبر و نحس اصغر همراهی نبود، بدرقه راه ضلالت امیر سلمان او را راه روان به محلی رسانید که آنرا دلنجی ایلی گویند و به حقیقت میدانست که در آنجا جمعی از مظلومان و ستمدیدگان امیر سلمان هستند که هلاک او به چراغ میجویند و نزدیک صبح بدرقه ایشان را بجای گذاشت و فی الفور از فرار امیر سلمان به آن عیوان آن جماعت را آگاه ساخت و با وجود که آن جماعت به خود امیر سلمان تشنه بودند و این نوع ننگ و گرفتاری او را به دعا و نذر طلب می نمودند بدرقه تهدید و تشدید کرد که موسی چلبی فردا امیر سلمان را از شما خواهد طلب فرمود و اگر مساهله در کار قید و گرفتاری او کنید موجب مواخذه عظیم خواهد بود. آن جماعت نیز ایل و الوس خود را احضار کردند و با یراق و اسلحه جمعی کثیر بهم آوردند و به سر راه امیر سلمان در آمده بنیاد جنگ و جدال کردند و در یک لحظه قرا مقبل و قرچه بیک را که اقدام به محاربه کردند بر خاک هلاک انداختند و اسب امیر سلمان را سر زدند و او را هم دستگیر و مقید ساختند و به نوعی آن جماعت کینه و بغض امیر سلمان در دل داشتند که داعیه قتل از همان لحظه کردند اما بعضی مردم کاردان ایشان را از آن داعیه باز آوردند که قتل پادشاهان به شان امثال ما مردمان است و خصم او موسی چلبی او را از ما طالب و خواهان او را دست آویز و مقبله مطالب خود سازیم و مقصود اصلی خود را هم به این واسطه به وجه دلخواه بپردازیم اتفاقا درین غوغا و گفت و گو جمعی از لشکریان موسی چلبی که به ایلغار و سرعت از عقب امیر سلمان کرده بودند و راه به راه پی او را از عقب به این نزدیکی آورده به میان این جماعت رسیدند امیر سلمان را برحسب دلخواه خود گرفتار دیدند خیر گرفتاری او را به عرض موسی چلبی رسانیدند و بریدی به تعجیل به تبلیغ این بشارت به ادرنه دوآیندند. موسی چلبی قوین موسی را فی الحال به استقبال فرستاد و تیغ هلاک را از نیام انتقام آخته بدست موسی داد که موسی وار کار خود را به اظهار رسان و چنانچه معهود است سر امیر سلمان را به مقطع رسان و حکایه مشهور «فُوکْرَةُ مُوسَى قَفْصَى عَلِيَّهِ» را در روزگار تازه گردان.

Kendilerine rehber olarak tutmuş oldukları sözde dev gibi bir Türkmen vardı ve onları yanlış yola sapmaktan koruyor ve karar kılınan yerlere hızlıca götürüyordu. Onun kara bahtı ve talihsizliğine işaret olarak, Merih ve Zuhâl yıldızı yerine tüm devlet erkanından sadece Kara Makbel ve Karaca Bey'in

yanında olmaması yeterliydi. Emir Selman'ın yanlış tarafa götüren rehber, onu yürüyerek Dilenci İli dedikleri bir yere götürdü. Aslında orada Emir Selman'ın zulmettiği ve Emir'in ölmesini mumla arayan mazlum bir grup olduğunu biliyordu. Sabaha karşı rehber, onları bir yere bırakıp derhal Emir Selman'ın kaçabileceği konusunda o topluluğu uyardı. Bu topluluk Emir Selman'ın kanına susamış olmalarına rağmen onun böyle aşağılanma ve esir alınmasını dua ve adaklarla istiyorlardı. Rehber, Musa Çelebi'nin yarın Emir Selman'ı kendilerinden isteyeceğini, eğer onu rahat bir şekilde esir alacakları durumunda ise büyük bir şekilde ödüllendirileceklerini söyleyerek tehdit edip zorladı. O topluluk da kabilesini ve atlarını hazırlayıp silahlarıyla beraber büyük bir birlik topladılar. Emir Selman'ın yolu üzerine gelip savaşa başladılar. Ansızın savaşmaya yeltenen Kara Makbel ve Karaca Bey'i öldürdüler. Emir Selman'ın atının boynunu vurup onu da yakalayıp esir aldılar. Bu topluluğun kalbinde Emir Selman'a karşı öyle bir kin ve nefret vardı ki hemen o anda öldürülmesini talep ettiler fakat bazı bilinçli kimseler onları bu taleplerinden vazgeçirip şöyle dediler: "Padişahları öldürmek tıpkı bizim gibi kimselerin şanına yakışı. Onun düşmanı Musa Çelebi, onu bizden istesin, onu isteyenleri kendi isteklerimiz için bir bahane kılalım ve bunun aracılığıyla kendi isteklerimizi gerçekleştirelim."

Bu bağrışma ve konuşmalar sırasında aniden, yol boyu ta geriden bu yakınlar kadar onun izini süren ve dört nala sürüp Emir Selman'ın peşinde koşan Musa Çelebi'nin askerlerinden bir grup, bu topluluğun arasına vardılar. Emir Selman'ı tam da istedikleri gibi esir olarak görüp yakalanma haberini Musa Çelebi'ye ulaştırdılar. Bu müjdenin bildirilmesi için bir elçiyi aceleyle Edirne'ye yolladılar.

Musa Çelebi, kavini hem onu karşılamaya yolladı ve intikam kınından çıkardığı ölüm kılıcını elde çekili halde Musa'ya verdi ki Musa'ya yakışı gibi işini halledip uzlaşıldığı gibi Emir Selman'ın başını buraya getirsin ve "Musa ona bir yumruk vurdu ve hesabını gördü." diye bahsedilen meşhur olayı günümüzde yeniden yaşatsın.

Nuruosmaniye 3209, Altıncı Ketibe, Üçüncü Dâstân, v. 286a:

لاجرم بخواه و ناخواه از میر اعلی از حمزه بیک، آمان طلب نمود و راه مُراسله به تأکیدِ عهدِ فیما بین ایشان انعقادِ عقودِ موعود گشود؛ حمزه بیک سوگند به غلاظ و شداد یاد کرد که قصدِ هلاک او ننماید و بعد از تسلیم قلعه و خروج جنید به میان عساکر سلطان به غیر حمزه بیک، بعضی امراء عظام مثل یحیی بیک و بلته اعلی و خلیل بیک به اتفاق مطارحه نمودند که ما را به این مفسد فاسد الاعتقاد مطلقاً عهد و سوگندی در میان نیفتاد و صلاح دولت سلطان و مصلحت اکثر مسلمانان در دفع افسد منافقان است، و معذک بخشی بیک تیمور تاش، دعوی قتل برادر خود بر او داشت، چرا که سنن بیک برادر او را پیش از آن به قتل آورده بود و با آن امراء عظام در قتل او به خون برادر مبالغه نمود، و بی‌اذن و مراجعت مشاورت حمزه بیک، سر آن سرفتنه روزگار با فرزند مفسد او از تن جدا کردند و عرضه داشت حقیقت حال و ماجرای کار را به امر ایشان به قدم خدام سلطان فرستادند، و رماد و فتنه و فساد را از آن عرصه بلاد بر باد فنا بردادند، و بعد از آن دیگر مطلقاً خللی ملکی از آن جانب به ظهور نرسید و تمام ممالک و قیلاح به تصرف نواب درآمده که دل‌های سکینه آن بلاد به عدل سلطان آرמיד.

İzmiroğlu, artık istese de istemese de Hamza Bey'den eman talep etti ve anlaşıldığı gibi yazışma yolu aralarında yazışma başladı. Hamza Bey onu öldürmeye yeltenmeyeceğine, acımasız ve güçlü melekler üstüne yemin etti. Kale teslim edilip Cüneyd'in, Hamza Bey haricinde sultanın askerleri arasında çıkmasından sonra, Yahya Bey, Belte Oğlu ve Halil Bey gibi bazı büyük komutanlar görüş birliğiyle şu noktaya vardılar: Bizim için bu inancı bozuk müfsitle hiçbir şekilde yemin ve anlaşma yapılmamıştır. Sultan'ın devletinin iyiliği ve müslümanların çoğunluğunun faydasına olan şey münafıkların en kötüsünü defetmektir. Ayrıca Bahşi Bey Timurtaş'ın, onunla kardeşinin öldürülmesi davası vardı. Çünkü Sinan Bey onun kardeşini ondan önce öldürmüştü ve o büyük komutanlarla birlikte onun ölümünde kardeşinin öldürmede aşırıya gitmişti. Hamza Bey'e danışıp izin almaksızın müfsit çocuğuyla beraber zamanın fitnecisinin kellesini kopardılar. Olan biteni ve olayın hakikatini onların emriyle

sultanın hizmetçileri aracılığıyla gönderdiler ve o belde topraklarındaki fitne fesatı yok edip bitirdiler. Ondan sonra da artık hiçbir şekilde o taraftan, ülke topraklarına hanel gelecek bir olay çıkmadı ve tüm memleket ve kaleler şehzadelerin tasarrufuna geçti ve o beldelerdeki huzurlu gönüller sultanın adaletiyle huzur buldu.

Esad Efendi 2199, Altıncı Ketibe, Üçüncü Dâstân, v. 323a:

و فیما بین ایشان ابواب مراسله به توحق عبود و تاکید عقود بگشود، حمزه بیک مطلقاً قصد قتل و هلاک او ننماید، بعد از تسلیم قلعه و خروج از میر اغلی میان عساکر سلطانی بعضی امرآ عظام که در آن لشکر رفیق حمزه بیک بودند، به بخشی بیک مثل ملته اغلی و خلیل بیک با یکدیگر اتفاق نمودند که چون ما را با این مفسد فاسدالاعتقاد مطلقاً معاهده و ایمان به میان نیامده که قصد هلاک و رفع فساد او بکنیم و صلاح دولت سلطان و مصلحت امنیت مسلمانان در دفع این مفسد ترین مخالفان و منافقان است و با وجود این اتفاق امرآ بر دفع مشارالیه بخشی بیک دعوی خون برادر بر او داشت، چرا که سنان بیک برادر بخشی بیک حاکم آیدین ایلی بود، از میر اغلی جنید بر سنان خروج کرده او را گرفته بود و مقتل آورده و درین حال بخشی بیک در مقام انتقام در آمد و مشارالیه با آن هر دو سپهسالار متفق ترین قول و فرار شده بی مشاورت و مراجعت به حمزه بیک سر آن سر فتنه مفسدان را با پسرش قوت حسن ازین کهف ایشان جدا کرده سرش را به عدم خدم بارگاه سلطان فرستادند و رماد گردباد فساد و خاکستر فتنه و عناد را از عرصه مملکت بر باد دادند، و بنابراین رای صایب آن اولیاً دولت دیگر از آن ممر خالی به ملک و ملت نرسید و خواطر ساکنان و متوطیان آن جوانب به معدلت سلطانی.

Aralarında her iki tarafın da anlaşığı üzere yazışma yolu açıldı. Hamza Bey hiçbir surette onu öldürmeye yeltenmeyecekti. Kalenin teslimi ve İzmiroğlu'nun, Hazma Beyle arkadaş olan ordudaki büyük komutanlar arasına çıkmasından sonra, Melte Ala, Halil Bey gibi kimseler Bahşi Bey'le ittifak ettiler: Bizim bu itikatları bozan müfsitle hiçbir şekilde anlaşma ve eman durumu olmadığından onun bu bozgunculuğunu ortadan kaldırıp öldürelim. Sultanın devlet salâhı ve Müslümanların emniyet maslahatına uygun olan, münafık ve muhaliflerin en bozguncusunu defetmektir. Komutanların bahsedilen kişiyi defetmek üzere yaptıkları bir ittifak olmasına rağmen Bahşi Bey'in onunla arasında kardeşinin kan davası vardı. Çünkü Bahşi Bey'in kardeşi Sinan Bey, Aydın ili hakimiydi. İzmiroğlu Cüneyd, Sinan'ın üstüne gitmiş ve onu tutup öldürmüştü. Bu durumda da Bahşi Bey intikam makamında olmuştu ve adı geçen kişi o her iki komutanla müttefik olmuş ve Hamza Bey'e danışıp sormaksızın o fitnenin başını oğlu Kuvvet Hasan Ezin Kehf ile beraber koparıp sultanın saray hizmetçileriyle sultana gönderdiler. Fesad ve fitne küllerinden bu memleketi temizlediler. Böylece millete ve topraklara bir hanel gelmedi ve orada yaşayan kimseler sultanın adaleti ile yaşadılar böylece.

Nuruosmaniye 3209, Altıncı Ketibe, On İkinci Dâstân, v. 304a-304b:

بنابر این سینه اثتی و اربعین و ثمان مائه سلطان مجاهد همگی لشکریان ممالک را به سپهسالاری عیسی بیک ولد اسحاق بیک به غزای ولایات ارناوت فرستاد و خود جهت بعضی مصالح دینی و منازم ملکی در دار السلطنة ادرنه ایستاد و بعد از توجه لشکر اسلام به اندک فرصتی در ممالک ارناوت مدخل نمودند، و یوماً قیوماً مساکن و بقاع و هیاکل صوامع و قلاع آنجا را تسخیر می فرمودند، چنانچه بر اکثر مضعلات آن بلاد و اماکن ظفر و استیلا یافتند، و غانمیان نیز به اطراف مکامن و گریزگاههای ایشان راه یافته، در طلب غنیمت می شتافتند. تا آنکه همه مساکن سهلی و چلبی ایشان را به نهب و غارت به باد فنا بردادند و غنیمت های بی شمار و حساب از هر قسم حی و میت ستادند، و از جمله کنیزان و غلامان آن دیار که چون ماه نو همیشه انگشت نمای نظارند و نظارگیان حسن و جمالی را بر مثال مشاهده، حور و غلامان بهشت موعود جلای آبصارند، بلکه به حقیقت پیکر خجسته خوبان آن دیار نمودار منظوران جنت و رضوان است و شیوه خوبی و دلبری محبوبان آن کشور مُحیر العقول هوشمندان.

1842 yılında tüm mücahitlerin sultanı, ülkenin dört bir yanındaki askerlerin, İshak Bey oğlu İsa Bey komutanlığında Arnavut Vilayeti gazasına gönderdi. Kendisi de bir takım dini maslahat ve ülkenin düzeni adına dârüssaltana Edirne'de kaldı. İslam ordusunun oraya yönelmesinden sonra kısa bir fırsatta Arnavut topraklarına giriş yaptılar. Günden güne oradaki meskenleri, türbeleri, ibadetgahtaki heykelleri

ve kaleleri ele geçiriyorlardı. O şehirler ve mekanları ele geçirmek zorlu olmasına rağmen başarılı olup ele geçirdiler. Ganimetçiler de oradaki mekân ve sığınaklara ulaşıp ganimet talebiyle koşuşturuyorlardı. Böylece onların bütün mekanlarını yağmalayıp talan edip ölü ya da diri herkesten sayısız ganimet aldılar. Bir de bakanların daima parmakla gösterdiği o yeni aya benzeyen, güzel ve cemale bakanlar için vadedilen cennetin Gilman ve hurileri gibi gözlerin cilası, gerçekte o diyarın güzel ve kutlu bedenleri, cennet ve rıdvandan bir örnek olan ve o diyardaki akıllıları hayrete düşüren güzel ve dilberleri, o diyarın köle cariyelerini ele geçirdiler.

Esad Efendi 2199, Altıncı Ketîbe, On İkinci Dâstân, v. 342a:

بنأعلیه در شهور سنه اثنی و اربعین و ثمان مائه سلطان لشکریان و غازیان ممالک روم ایلی را به سپهسالاری عیسی بیگ ولد اسحق بیگ را به غزای مملکت ارناوت فرستاد و خود با خواص و اعیان دولت جهت نظام مصالح ملکی و دینی در دارالسلطنه ادرنه ایستاد بعد از توجه سپاه سلطانی و مجاهدان ملت مسلمانی به اندک فرصتی عیسی بیگ و لشکریان رفیق که متوجه شده به ممالک ارناوت مدخل نمودند و یوما فیوما مساکن و بقاع و هیاکل و قلاع آنجا را تسخیر می فرمودند. به توفیق الاهی بر جمیع بلاد و اماکن معتبره آنجا ظفر و استیلا یافتند و تمامی آن ممالک را آن لشکر اسلام نهب و غارت به باد فنا بر داد و اموال و اسباب بی شماره و حساب بدست غانمان غنایم افتاد و از کنیزان و غلامان آن دیار که چون ماه نو همیشه انگشت نمای نظاراند و نظارگیان حسن و جمال را بر مثال مشاهده حور و غلمان بهشت عدن جلای ابصاراند بلکه به حقیقت در عالم صورت پیکر خجسته خویان آن دیار نمودار منظوران جنت و رضوان است و شیوه خوبی و دلبری منظوران آن ولایت.

1842 yılındaki aylardan birinde Sultan, Rumeli topraklarındaki savaşı ve askerleri İshak Bey oğlu İsa Bey komutanlığında Arnavut memleketine gazaya gönderdi ve kendisi de devlet eşrafi ve büyükleri ile din ve ülke düzeni menfaatleri sebebiyle dârüssaltana Edirne'de durdu. Müslüman milletin mücahitleri ve sultanın ordusu oraya doğru yöneldikten sonra kısa bir sürede Arnavut topraklarına doğru yola koyulan İsa Bey ve arkadaş askerleri oraya giriş yaptılar. Günden güne oradaki meskenler, türbeler, heykeller ve kaleleri ele geçiriyorlardı. Allah'ın yardımıyla oranın tüm kıymetli mekanları ve beldelerini ele geçirdiler ve o beldelerin tamamını o İslam ordusu talan edip yağmaladı. Sayısız mal mülk, bakanlar tarafından yeni ay gibi sürekli elle gösterilen, güzelliğe bakanlar için Adn cennetindeki gilman ve huriler gibi gözlerin cilası olan, ya da gerçekte o diyarın güzel ve kutlu bedenleri, cennet ve rıdvandan bir örnek olan ve o topraklardaki akılları hayrete düşüren güzel ve dilber, o diyarın köle ve cariyeleri, ganimet isteyenlerin eline geçti.

Nuruosmaniye 3209, Altıncı Ketîbe, Yirmi İkinci Dâstân, v. 326a:

چنانچه القصه؛ سلطان کشور مراد بنابر تحقق به آن صفات اُبوت حقیقی و جهت تحقیق دواعی تربیت آن خُلف تحقیقی با ارکان دولت و اعیان حضرت در باب کدخدایی فرزند مُؤید سلطان محمد مشورتی و مُراجعتی فرمود و هر کس از خواص مجلس سلطانی یکی از مخدرات حورانجَاد را یاد می آوردند، و هر کدام یکی از دختران پریزاد ملوک و سلاطین اطراف را نامزد می کردند. خلیل پاشا وزیر به حسن تدبیر و تقریر دلیزیر درین امر مصلحتی معقول برانگیخت، و در تعیین آن مخطوبه دلخواه پادشاه هر گونه تلمیحات و تملیحات در سخن در آمیخت.

Anlatıldığına göre Sultan Murad hakiki anlamda babalık sıfatlarının gerçekleşmesi adına, halefin terbiye edilme konusundaki istekleri incelemek için, devlet erkanı ve kendi eşrafiyla Sultan Mehmet'in başarılı oğlunun kethüda olması hakkında bir görüş alışverişinde bulundu. Sultan meclisindeki büyüklerden her biri, namuslu güzel kadınları hatırlayıp her biri civardaki melik ve sultanların güzel kızlarından önerilerde bulunuyorlardı. Vezir Halil Paşa bu konuda güzel bir düşünceyle ve güzel bir beyanla makul bir görüş ortaya attı ve padişahın evlenmek istediği o kişinin belirlenmesi hususunda türlü türlü imaları ve güzel ifadeleri sözlerine ekledi.

Esad Efendi 2199, Altıncı Ketibe, Yirmi İkinci Dâstân, v. 365b ve 366a:

القصة سلطان کشور مراد بنابر ملاحظه این مقدمات و به داعیه به مشیت این دواعی و مهمات، با ارکان دولت و اعیان حضرت خود در باب کدخدایی خلف صدق و فرزند موید سلطان محمد مشاورت و مجاورتی می‌فرمود و هرکدام از حاضران مجلس یکی از مخدرات حورا نجاد را به آدمی می‌آوردند و یکی از دختران پری زاد ملوک و سلاطین اطراف را ذکر می‌کردند. خلیل پاشا وزیر به حسن تغییر و تقریر دلپذیر درین مقصود همایون مصلحتی معقول برانگیخت و درین اندیشه هر نوع تملیحات تعیین محبوسه دلخواه جهت همسری پادشاه هرگونه تملیحات در هم.

Anlatıldığına göre Sultan Murad, bu bilgileri değerlendirme, talepleri ve önemli konuları görüşmek için devlet erkani ve kendi eşrafı ile beraber dürüst halef ve Sultan Mahmut'un oğlunun muhtarlığı konusunda devlet erkani ile istişare ediyordu. Mecliste olanlardan her biri civardaki sultan ve meliklerin güzel kızlarından birini söylüyorlardı. Vezir Halil Paşa bu kutlu niyetin olduğu mecliste güzel bir beyanla makul bir öneride bulundu ve bu düşüncesini beyanda ise padişaha eş olmasını istediği sevgilinin tayin edilmesi hususunda türlü türlü güzel sözler ve imalar vardı.

Sonuç

İdris-i Bidlîsî'nin kaleme aldığı *Heşt Bihîşt* isimli kronik eser Osmanlı tarih kaynakları arasında önemli bir yere sahiptir. Şimdiye kadar çeşitli dönemlerde bazı araştırmacıların üzerinde çalışmalar yürüttükleri ve kısmen Türkçe'ye çevirdikleri bu eserin tashihinde kullanılan nüshalar arasında müsvedde olduğu kabul edilen Esad Efendi 2199 nüshasından pek istifade edilmediği görülmüştür. Doğrusu Bidlîsî'nin gerek saraydaki vakanüvislerin eleştirileri ve gerekse hükümdarlarla geliştirdiği patronaj ilişkilerinin neticesinde temize çekilen nüshada birçok değişikliğe gittiği bu iki nüsha arasındaki farklılıklardan somut bir şekilde anlamak mümkündür.

Bidlîsî bir taraftan anlatımını daha sadeleştirirken cümlelerindeki karmaşıklıkları ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte metnin dili barındırdığı çokça Arapça ifadeler ve kavramların yanı sıra Bidlîsî'nin başvurduğu edebi sanatlar ve cümlelerin bir hayli uzun oluşu metnin anlaşılması güçleştirmektedir. Müllifin bizzat istinsah ettiği veya istinsahına gözetmenlik ettiği nüshalarda gözden kaçırdığı bazı eksiklikler müsvedde nüsha olan Esad Efendi 2199 nüshasına başvurularak giderilebilir. Bu çalışmanın ışığında müsvedde nüsha olan Esad Efendi 2199 nüshasının bundan sonra *Heşt Bihîşt* üzerine çalışma yapacak araştırmacılar tarafından daha çok yararlanılarak daha nitelikli tashihli metinlerin ortaya çıkmasındaki öneminin ortaya çıkmıştır.

Müellif tarafından kaleme alınmış olan biri müsvedde diğeri istinsah edilirken temize çekilmiş olan iki temel nüshadan yararlanılarak hazırlanmış olan bu çalışma neticesinde:

- Müellif eserinde saraydaki vakanüvislerin eleştirilerini yersiz bulduğunu ve söz konusu eleştirilerin maksatlı ve kıskançlıktan kaynaklandığının altını çizmiş olsa da temize çekilen nüshada mezkûr eleştirileri dikkate aldığı ve önemli değişikliklere gittiği tespit edilmiştir.
- Bazen sayfalarda paragraflar hâlinde verilen nüsha farkları, müellifin eserini temize çekerken tashih amaçlı müdahale ve değişikliklerinin boyutunu gözler önüne sermiştir. Bu durum, metnin istinsahı ve temize çekilirken yapılan değişikliklerin boyutunu gözler önüne sermiştir.
- Müellif kimi zaman E nüshasında kullandığı şiirleri kimi zaman da yararlandığı ayetleri N nüshasında değiştirmiştir. Bunu da metinde yaptığı değişikliklere uygun olarak gerçekleştirmiştir.

- Arapça'ya da vakıf olan müellif Farsça şiirlerin yanı sıra birçok yerde Arap şairlerin şiirlerinden de istifade etmiştir.
- Müellif belirttiği üzere eserini salt bir tarih kitabı olarak değil imparatorluğa layık edebi bir eser olarak ortaya koymuştur. Ancak tarihi bir kaynaktan ziyade edebi bir gösteriye dönüştürmeye çalıştığı eserin dili bir hayli ağırlaşmış ve Saray erkanının ve ilgililerinin sert eleştirilerine maruz kalmasına neden olmuştur. Nitekim söz konusu eleştiriler büyük oranda haklılık payına sahiptir. Zira eser bizzat müellif tarafından temize çekilmiş olmasına rağmen halen kullandığı dilin ve birçok kavramın anlaşılmasında güçlükler yaşanmaktadır.
- Müellif E nüshasında dâstânların sıralamasında yapmış olduğu hataları temyiz edilmiş olan N nüshasında düzeltmiştir.
- Son olarak Heşt Behîşt'i çalışan araştırmacı ve akademisyenlerin muhtemelen müsvedde nüsha olan E nüshası ile diğer nüshalar arasındaki aşırı farklılıklardan dolayı bu nüshadan uzak durdukları anlaşılmalıdır. Oysa Bidlîsî'ye yöneltilen eleştirilerin isabetli olup olmadığı veya patronaj ilişkilerinin metnin inşasında ne denli etkili olduğunu anlamak için en somut delil E nüshası ile diğer temize çekilmiş nüshalarının karşılaştırmasından geçmektedir.

Kaynakça

- Genç, V. (2019). *Acem'den Rum'a: İdris-İ Bidlîsî'nin Hayatı, Tarihçiliği ve Heşt Behîşt'in II. Bayezid Kısmı (1481-1512)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Imazawa, K. (2005). İdris-i Bidlîsî'nin Heşt Behîşt'inin İki Tip Nüshası Üzerine Bir İnceleme, *BELLETEREN*, Cilt 69, Sayı 256, 859 – 896.
- Orhan B. (2000). İdris-i Bidlîsî'nin Heşt Behîşt'inin Hatimesi. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Özcan, A. (1998). Heşt Behîşt. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C: 17, 271-273.
- Süleymaniye Kütüphanesi Esad Efendi 2199 Nüshası
- Süleymaniye Kütüphanesi Nuruosmaniye 3209 Nüshası
- Yıldırım, İ. M. (2013). *Heşt Behîşt VII. Ketibe Fatih Sultan Mehmet Devri (1451-1481)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

مكانة الثقافة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

Ahmed Hassan Mohamed ALI¹

APA: Ali, A. H. M. (2022). مكانة الثقافة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 727-737. DOI: 10.29000/rumelide.1164884.

الملخص

اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، ولا ينفك تعليم اللغة العربية عن تعليم ثقافتها، وقد اعتبرها الباحثون مهارة خامسة تصاحب المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ وذلك لأنها مكون أساسي ومكمل للمحتوى اللغوي، وينبغي أن تندمج الثقافة في مادة تعليم وتعلم اللغة استناداً إلى أن تعلم اللغة يتوقف على مقدار نمو المهارة اللغوية وفي الوقت ذاته نمو الحصيلة الثقافية الفكرية. ويهدف البحث الحالي إلى إبراز مفهوم الثقافة ومكانتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كل مناحي العملية التعليمية: المعايير، والخصائص، ومداخل التدريس، وكفايات المعلمين، والمحتوى التعليمي. يوظف البحث المنهج الوصفي لتحقيق أهدافه، وينقسم البحث إلى أربعة مباحث؛ المبحث الأول يتناول تعريفات الثقافة وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمبحث الثاني يستعرض معايير الثقافة وخصائصها ومداخل تدريسها، والمبحث الثالث يلقي الضوء على الكفايات الثقافية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمبحث الرابع يتناول الكفايات الثقافية التي يجب أن تحتوي عليها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية: "ما مفهوم الثقافة وأهميتها في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟"، "ما معايير الثقافة وخصائصها ومداخل تدريسها؟"، "ما الكفايات الثقافية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟" و"ما المحتوى الثقافي المتضمن في الكتب التعليمية؟".

الكلمات المفتاحية: الثقافة- تدريس اللغة العربية- الناطقون بغير العربية.

44. Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde kültürün yeri

Öz

Dil ve kültür bir madalyonun iki yüzüdür. Arap dili öğretimi, Arap kültürünün öğretilmesinden ayrı tutulamaz. Araştırmacılar kültür öğretimini, dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki dört dil becerisine eşlik eden beşinci bir beceri olarak görmektedirler. Bunun nedeni kültürün, dilsel içeriğin temel ve tamamlayıcı bir bileşeni olmasıdır. Dil öğrenimi, dil becerisi gelişiminin miktarına ve aynı şekilde entelektüel kültürel kazanımın büyümesine bağlı olduğu için kültürün, dil öğretimi ve öğrenimi konularına entegre edilmesi gerekir. Bu çalışma; kültür kavramını tanıtmayı ve ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimindeki eğitim sürecinin "standartlar, özellikler, öğretim yaklaşımları, öğretmen yeterlilikleri ve eğitim içeriği" şeklindeki tüm alanlarında kültürün yerini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, araştırma hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için niteleyici bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma dört bölüme ayrılmaktadır: Birinci bölüm, kültürün tanımlarını ve bunun yanı sıra ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde kültürün önemini ele almaktadır. İkinci bölüm, kültür standartları, özellikleri ve kültür öğretimine dâir yaklaşımları gözden geçirmektedir. Üçüncü bölüm, anadili Arapça olmayanlara Arap dilini öğreten kişilerin sahip olması gereken kültürel yeterliliklere ışık utmaktadır. Dördüncü bölüm, anadili Arapça olmayanlar için hazırlanan Arapça öğretim kitaplarında bulunması gereken kültürel yeterlilikleri içermektedir. Bu araştırmanın problemi, "Kültür kavramı nedir ve onun ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimindeki önemi nedir", "Kültür standartları, özellikleri ve kültür öğretimine yönelik yaklaşımlar nelerdir", "Ana dili Arapça olmayanlara Arap dilini öğretenlerin sahip olması gereken kültürel yeterlilikler nelerdir" ve "Öğretim kitaplarında yer alan kültürel içerik nasıldır" şeklindeki sorulara

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Bursa, Türkiye), dr.ahmad.hassan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9306-0368 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164884]

cevap bulmakla sınırlıdır. Araştırma, çalışmanın konusuyla ilgili bir dizi sonuç ve önerilerle sona ermektedir.

Anahtar kelimeler: Kültür, dil öğretimi, Arap Dili, ana dili Arapça olmayanlar

The essence of culture in teaching Arabic to non-native speakers

Abstract

Language and culture are regarded as two sides of the same coin; therefore, teaching Arabic is inseparable from teaching its culture. Researchers have considered teaching culture to be the fifth skill that accompanies the four language skills: listening, speaking, reading, and writing; This is because it is an essential and complementary component of the linguistic content, and culture should be integrated into the language teaching and learning subject based on the fact that language learning depends on the amount of language skill development and at the same time the growth of the intellectual cultural outcome. This research aims to highlight the concept of culture and its essence in teaching Arabic to non-native speakers in all aspects of the teaching processes: standards, characteristics, teaching approaches, teacher competencies, and educational content. The research problem was determined by answering the following questions: "What is the concept of culture and its importance in teaching Arabic to non-native speakers", "What are the cultural standards, characteristics, and approaches to teaching it", "What are the necessary cultural competencies for teachers of Arabic to non-native speakers" and "What is the cultural content included in books for non-native speakers". The research concluded with a set of results and recommendations related to the research topic.

Keywords: culture- Culture, language teaching, Arabic language, Non-Arabic speakers.

تمهيد:

إن اللغة وعاء الثقافة، وليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لثقافة أصحابها (قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم)، فالثقافة تحتل مكانة مهمة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وتعتبر مكوناً أساسياً ومكملاً مهماً لتعلمها (الفوزان، 2017، ص 182)، وإذا كان تعليم العربية للناطقين بغيرها يتلخص في هدفين؛ أولهما ممارسة اللغة على شاكلة العربي الناطق بها، والثاني جوهره أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وخصوصيتها، فإن الاكتفاء بالهدف الأول دون الثاني يعد بمثابة فصل الروح عن الجسد. (علال & بو عناني، 2015، ص 415)

إن العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش، إنهما كالعلة الواحدة ذات الوجهين، ولقد دفعت وثيقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. ومع وضوح ذلك إلا أن بعض برامج تعليم اللغات الأجنبية وكتبها لا تعطي هذا البعد اهتمامه الذي يستحقه. (طعيمة، 2004، ص 333)

وبناء على ما سبق تبرز أهمية البحث في السعي إلى توضيح مفهوم الثقافة، وإبراز مكانتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كل مناحي العملية التعليمية: المعايير، والخصائص، ومدخل التدريس، وكفايات المعلمين، والمحتوى التعليمي.

المبحث الأول: مفهوم الثقافة وأهميتها :

تختلف تعريفات الثقافة لغوياً واصطلاحياً واجتماعياً وتربوياً باختلاف الميدان الذي يتناول بحثها؛ وفيما يلي عرضاً للتعريفات الخاصة بمجال التربية، وتفصيل ذلك في الآتي:

عرفت الثقافة بأنها: "الأسلوب الكلي لحياة الجماعة، الذي يتسق مع تصورها العام للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة". (مذكور & هريدي، 2006، ص 203). وعرفت بأنها: "المجموع الكلي للعادات والتقاليد والمعتقدات والمعرفة والفن وطريقة العيش التي تسير عليها الجماعة الإنسانية وتمسك بها". (شيخ، 2017، ص 111). كما عرفت بأنها: "ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع". (الحدقي، 2016، ص 382). وعرفت أيضاً بأنها: "الأفكار والمثل والمعتقدات والمفاهيم والاتجاهات والعادات والتقاليد التي تسود في مجتمع من المجتمعات". (عبدالحميد & الغالي، 1991، ص 20). وتم تعريفها بأنها: "جميع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها، وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان، ونظم القيم، والتقاليد، والعادات". (عواشري، 2015، ص 415).

نستنتج من التعريفات السابقة الآتي:

- الثقافة أسلوب حياة تميز مجتمعا ما عن غيره.

- الثقافة تتضمن الجوانب الروحية والمادية داخل المجتمع.

- الثقافة تمتد من الماضي إلى الحاضر.

- الثقافة خاصة إنسانية وتميزه عن غيره من المخلوقات.

ومن التعريفات السابقة يمكن الخلوص إلى التعريف الآتي: الثقافة هي كل الجوانب المعنوية والمادية في مجتمع ما وتُفَرِّدُهُ عن غيره من المجتمعات، ويتضمن ذلك العادات والتقاليد والأخلاق والأعراف والعقائد والفنون وأساليب العيش في طبقات المجتمع المختلفة.

أما الثقافة الإسلامية فإنها: "المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأمط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلاً في القرآن والسنة النبوية الشريفة، ومن ثم فإن هذه الثقافة تقتصر على المجتمعات الإسلامية بغض النظر عن الزمان والمكان". (عبدالحميد & الغالي، 1991، ص 20).

وإذا انتقلنا بالحديث عن أهمية تعليم الثقافة أثناء تعليم اللغة الأجنبية نلاحظ أن الدراسات قد أثبتت أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم اللغة الأجنبية، وعامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها، وكثير من الدارسين يتوقعون عندما يبدؤون تعلم اللغة أن يحصلوا على قدر معين من القدرة على توظيف الثقافة كمحتوى للغة بنفس القدر الذي يحصلون عليه من اللغة كوعاء للثقافة، كما يتوقعون أيضاً أنهم سوف يدرسون أهل اللغة تماماً مثلما يدرسون اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أفراد الشعب، يعتمد على الحيلة الثقافية التي تعلمها". (الفوزان، 2017، ص 182)

ويمكن القول بأن "معرفة المجتمع ومعرفة ثقافة الشعب أو الشعوب المتحدثة للغة الهدف لها أهمية بالغة لمتعلم اللغة وتستحق عناية خاصة؛ لاسيما وأنها خلافاً للعديد من أنواع المعرفة الأخرى يمكن أن تبقى خارج المعرفة السابقة للمتعلم، كما يمكن أن تتعرض للتشويه عن طريق الصور النمطية للمعرفة". (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، ص 153)

وتتصل السمات المميزة لمجتمع بعينه وثقافته بالآتي:

* قضايا المعيشة اليومية مثل: (الأكل والشرب وآداب الطعام، والعطلات الرسمية، وساعات العمل والأنشطة الترفيهية كالهوايات والرياضات والإعلام).

* أحوال المعيشة مثل: (أحوال السكن، مستوى المعيشة، ترتيبات الرعاية الاجتماعية).

* العلاقة بين الأفراد مثل: (البنية الطبقيّة للمجتمع، العلاقة بين الجنسين، هياكل الأسر والعلاقات، العلاقة بين الأجيال، العلاقات في مواقف العمل، العلاقة بين الجمهور والشرطة والمسئولين، علاقات العرق والمجتمعات).

* القيم والعادات والمعتقدات والاتجاهات وعلاقتها بالعوامل الآتية: (الطبقات الاجتماعية، الفئات المهنية، المؤسسات، الفنون كالموسيقى، والآداب، والأغاني، والفكاهات).

* الموضوعات الاجتماعية فيما يتعلق بتقديم الضيافة أو تقبلها مثل: (الهدايا والملابس والاستئذان).

* سلوكيات العبادة في: (الاحتفالات والمناسك، الولادة، الزواج والوفاة، المهرجانات والاحتفالات العامة). "الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، ص 154)

ومن ناحية الثقافة العربية نلاحظ أنها بعد نزول القرآن الكريم صارت إسلامية، وأصبحت اللغة العربية لغة تعبدية يفرضها الدين الإسلامي أينما حل، ويحملها معه حيثما انتشر، فالعربية هي لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع. (الفوزان، 2017، ص 183). ومن ثم فإن الثقافة العربية الإسلامية تعني منزلة كبيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تعد بمثابة العمود الفقري لمحتوى المواد التعليمية، فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ولا يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية، ومعنى هذا أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة العربية لا يعتمد فقط على إتقان مهارات هذه اللغة، بل يعتمد أيضا على فهم الثقافة العربية الإسلامية من عادات وتقاليد وأساليب حياة وآمال وتراث وتاريخ، فدارسو العربية عادة ما يكونون شغوفين بالناس الذين يتكلمونها ويودون معرفة أشياء كثيرة عنهم: من هم؟ أين يعيشون؟ كيف يعيشون؟ ما طبيعة بلادهم وما طبيعة حياتهم؟ ما تراثهم وأدابهم وفنونهم... إلخ". (طعيمة & الناقة، 2006، ص 100)

وبناء على ما سبق يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

المبحث الثاني: معايير الثقافة وخصائصها ومداخل تدريسها:

أولا: معايير الثقافة:

"احتلت الثقافة مكانة مرموقة بين المعايير والأطر العالمية للكفاءة اللغوية، ففي توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) نجد الثقافة حاضرة في مصنفات كل مهارة مثل:

* مهارة الكلام في المستوى المتفوق:

حددت معايير (ACTFL) خصائص الكلام في المستوى المتفوق في الآتي: (الحدقي، 2016، ص 386-388)

- يستطيع الدارس مناقشة عدد كبير من قضايا شمولية ذات مفاهيم مجردة بصورة ملائمة من الناحية الثقافية .

- ينتج الناطق المتفوق خطابا مستفيضا راقيا منظم الأفكار وموجزا في الوقت نفسه، مستخدما الإشارات الثقافية والتاريخية.

- لديه تمكن محدود من الإشارات الثقافية المتعمقة "

وتضمن (الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، ص 184) توجيهات ووصفات حول السياق الثقافي للغة المتعلمة في مواضع متعددة، ومن أمثلة ذلك:

* المستوى المتوسط الأدنى: (B1)

للدارس معرفة بأعراف الخطاب المهذب والمشهور، ويتفاعل بطريقة مناسبة، كما أنه يدرك أهم الفروق بين العادات، واستخدامات اللغة، والسلوك، والقيم، والمعتقدات السائدة في المجتمع المعني.

* المستوى المتقدم الأعلى: (C2)

للدارس معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية والعامية، مع إدراك لمستويات التلميح الدلالي، يقدر الأبعاد اللغوية الاجتماعية والثقافية الاجتماعية لتحديث اللغة الأم، ويستطيع التفاعل معهم وفقا لذلك.

نلاحظ مما سبق أن المعايير السابقة قد أشارت إلى الجوانب الثقافية عند توصيفها لمستوى الطلاب اللغوي، ففي الإطار الأمريكي إشارات صريحة نحو الجوانب الثقافية، وفي الإطار الأوربي إشارات ضمنية للمحتوى الثقافي، ونستنتج من كل ذلك أهمية الجانب الثقافي وعلاقته الوطيدة بتدريس اللغة الهدف.

ثانيا: خصائص الثقافة:

1- الثقافة مكتسبة:

"بمعنى أن الإنسان عندما يأتي إلى مجتمع من المجتمعات فإنه يستطيع أن يكتسبها ويتفاعل معها، كذلك فإن الإنسان يولد عديم الثقافة، ولم تكن لديه فكرة عن عادات مجتمعه أو ثقافته، وأنه بعد أن ينمو ويشب يستطيع أن يكتسب عادات مجتمعه وأتجاهاته، وهذا لا يحدث إلا بعد فترة من العيش، ومن الممكن للإنسان أن يكتسب ثقافات أخرى من خلال معاشته لبعض الأفراد أو المجتمعات الأخرى، فالثقافة تتسم بأنها مكتسبة من خلال المجتمع.

2- الثقافة خاصة إنسانية:

امتاز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات بالعقل والتفكير اللذين من خلالهما استطاع أن يتغلب على مشكلاته في حياته". (عبد الحميد & الغالي، 1991، ص 22) فالثقافة خصيصة تميزه عن الكائنات الأخرى.

3- الثقافة متغيرة:

"هذه سمة ترتبط بسابقتها، فطالما كانت الثقافة مكتسبة فهي تتغير إلى حد ما من جيل إلى جيل، إذ يضيف عليها كل جيل شيئا ويحذف منها كل جيل شيئا آخر، إلا أن معدل التغير يختلف من عنصر ثقافي لآخر، فإذا كان التغير يصيب العناصر المادية (آلات / أجهزة / وسائل معيشية) سريعا فإن التغير يصيب العناصر غير المادية بشكل أبطأ (القيم، العادات، التقاليد) .

4- الثقافة مُشعبة:

الثقافة تشبع حاجات الإنسان، وتحقق نفعاً للمجتمع،

5- الثقافة نسبية:

وذلك لأن لكل مجتمع ثقافة، وما يناسب هذا المجتمع قد لا يناسب سواه، والنمط الثقافي الواحد يكون مقبولا في مجتمع ومرفوضا في مجتمع آخر.

6- الثقافة كل معقد:

إذ تشتمل على عدد كبير من العناصر، إذ أنها تراث أجيال متراكم، والتعقيد سمة لا تقتصر على العناصر الثقافية في المجتمع وإنما هي سمة تصف أيضا العنصر الثقافي الواحد، فقد تكون قيمة اجتماعية معينة مشاركة في حياة الناس إلى الحد الذي يصعب فيه فصل عناصرها بعضها عن بعض.

7- الثقافة كل متكامل :

إن الثقافة ليست مجرد عناصر منفصلة وإنما هي كحبات السبحة يربطها خيط واحد، فلكل عنصر ثقافي صلة بغيره. ومن الممكن للباحث أن يميز لكل مجتمع نمطا ثقافيا عاما تلتحم فيه مكونات الثقافة، وهذا كله يمثل مجموعة من المفاهيم التي ينبغي على المعلم العربية للناطقين بغيرها أن يدركها ويفهم أبعادها، إنه يتعامل مع دارسين من مجتمعات مختلفة ولكل منها ثقافة، وعليه أن يقدر هذه الثقافات وأن ينوع من أساليب عرض مفاهيم الثقافة الإسلامية على أبناء هذه الثقافات بما يتناسب معها وليس بما يخلق صداما بينها". (طعيمة، 1986، ص 401)

8- الثقافة مرتبطة باللغة:

إن تأسيس حضارة شامخة وثقافة عريقة بتأليف المسلمين آلافاً من الكتب باللغة العربية هو من الأسباب الرئيسة لتعليم وتعلم تلك اللغة. (دوندار، 2020، ص 87-88؛ 2021، ص 845-846).

ويمكن إجمال ما سبق في أن الثقافة مكتسبة ومن ثم يمكن اكتساب أكثر من ثقافة على مدار حياة الإنسان، وأنها إنسانية تميزه عن غيره من الكائنات الأخرى، وأنها متغيرة وهذا يحتاج مرونة لاستيعاب التغيرات الثقافية، وأنها مشبعة لمتطلبات الفرد والمجتمع، وأنها نسبية لأنها تختلف من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى، وأنها معقدة متشابكة في عناصرها، وأخيراً هي متكاملة فلا يمكن فصل عنصر ثقافي عن مكوناته التي يرتبط بها.

ثالثاً: مداخل تدريس الثقافة:

أشار (الحديقي، 2016، ص 401) إلى تعدد مداخل تدريس الثقافة، ويكتفي البحث بالإشارة إلى المدخلين الآتيين:

1- المدخل المعلوماتي:

"وفيه يحصل الطلاب على معلومات عن معتقدات ثقافة اللغة الهدف وكيف تمارس في المجتمعات، ويتم تقديم هذه المعلومات بالحديث عن الاحتفالات، والأطعمة، والطقوس، والأخلاق. وكما يبدو فإن الدراسين هنا يتلقون معرفة منظمة من قبل المعلم أو الكتاب المقرر دون التفاعل الحقيقي معها .

2- المدخل البنائي :

ينطلق هذا المدخل من فلسفة أن الناس يبنون فهمهم الخاص للعالم الذي يعيشون فيه، وبناء على ذلك فمن المهم تفاعل الطلاب مع السياق الاجتماعي والثقافي للغة الهدف، ويستخدم هذا المدخل - عادة- أسلوب التعليم القائم على حل المشكلات، والتعليم بالمهام، كما يناقش الطلاب في فهمهم للظواهر الثقافية في اللغة الهدف ."

نستنتج مما سبق أن تعلم الثقافة يتوقف على المدخل المستخدم في تعلمها، فالمدخل المعلوماتي يتلقى فيه الدارسون المعرفة سواء أكانت من المعلم أو الكتاب، والمدخل البنائي يشترك فيه الدارس في الحصول على المعرفة بل ويتفاعل معها، وفي هذا الصدد يجب الإشارة إلى أن هناك آراء في أساليب تدريس الثقافة، فالرأي الأول يرى تدريس الثقافة من كتاب مستقل، والرأي الآخر يرى تدريسها من خلال المحتوى اللغوي، ويميل الباحث إلى الرأي الثاني لأن تشرب الثقافة من خلال اللغة هو تعلم طبيعي تلقائي غير مصطنع، بينما تدريسها بشكل مباشر فهو تعليم جاف لا حياة فيه، فالطالب حينما يدرس موضوع الأسرة لغويا سيتعرض بالضرورة لبعض المفاهيم الثقافية، مثل آداب الحديث ومكانة الأبوين، وطريقة المعيشة وغيرها من المضامين الثقافية الأخرى.

وبناء على العرض السابق يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

المبحث الثالث: الكفايات الثقافية للمعلمين:

لم يعد دور المعلم في عصرنا الحديث قاصراً على نقل المعارف والخبرات إلى طلابه، ولا تحيبتهم للظروف التي يتم فيها تعليمهم؛ وإنما تعاضد دوره حتى أصبح ممثلاً لثقافة المجتمع، ناقلاً لقيمه الثقافية والاجتماعية. (سعيد، 2012، ص 7)

إننا حين نقرر أن اللغة لا يمكن أن تدرس في استقلال عن محتواها الثقافي، ثم لا نأخذ بعين الاعتبار ضرورة امتلاك المعلم للكفايات الثقافية اللازمة، فإننا نحكم على جزء مهم من العملية التعليمية بالتر، ولذلك لا بد أن تتوفر لدى معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أرضية قوية حول الثقافة العربية الإسلامية بمجالاتها المختلفة، وأن يتحقق لديه الوعي بطرق تدريسها وإيصالها للطلاب، ولذلك فإنه يجب بناء برامج متكاملة لتمكين المعلمين من الجوانب الثقافية؛ لأن ذلك سيؤدي إلى تعميق المهارات الاتصالية، واستثمار المعطيات الثقافية استثماراً واعياً يجعله يحقق الغايات التعليمية المنشودة. (علال & بو عنائي، 2015، ص 402)

ومن الدراسات التي تناولت الكفايات الثقافية دراسة (الحديبي، 2016، ص 593) التي حددت فيها الكفايات الثقافية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد حددها في الآتي:

- يظهر المعلم تمكننا من المعارف الثقافية اللازمة للتميز في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يظهر تمكننا من المهارات الثقافية.
- يبدي اتجاهات ثقافية إيجابية نحو ما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .
- يظهر اتجاهات إيجابية نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وأظهرت دراسة (أبو عمشة & اللبدي، 2015، ص 110) بعض المعايير الثقافية اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها مثل:
- يملك معرفة جيدة عن جوهر الثقافة العربية ومعالمها الرئيسة عبر حدودها الجغرافية الكبيرة.
- يعرف جيدا أبعاد الثقافة الإسلامية ومعالمها.

كما عرضت دراسة (حسن، 2020، ص 280) أهمية الكفايات الثقافية للمعلم؛ وأنها شرط أساسي لمهنة التعليم، وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على احترام المتعلمين له، وثقتهم به على مواجهة المواقف العملية المختلفة التي تدعو المعلم لإبداء الرأي فيها، كما تساعده الثقافة العامة على نضج شخصيته واتساع آفقه، وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها.

وحدد (الحاج) الكفايات الثقافية المطلوبة في الآتي: (الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة مثل المشكلات البيئية والصحية والاجتماعية، وحقوق الإنسان والسلام العالمي).

نستنتج مما سبق أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد أن يمتلك الكفايات الثقافية التي تؤهله لأداء عمله على الوجه اللائق، وأن هذه الكفايات تتعلق بعضها بالثقافة العربية والإسلامية، وبعضها الآخر يتعلق بالثقافة العالمية. وفضلا عن ذلك "فإن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يتمتع ببعض القدرات والمهارات كشخص مثقف ومنها:

- شخص له رؤية؛ فهو الذي يدرك بوضوح رؤية مجتمعه للألوهية، والكون، والإنسان ويؤمن بها، ويدافع بوعي عنها. فالشخص الذي ليست له رؤية، لا يعد مثقفا.
- لا بد أن يسهم بفكره وعمله ونشاطه في تغيير المجتمع وفقا لرؤيته ورؤية المجتمع التي تتسق مع فلسفته وعقيدته.
- أن يكون قادرا على التعبير عن رؤي نظرية واجتماعية متقدمة، وعن فكر متجدد .
- أن يتمتع بقدر من النضج الاجتماعي والخلقي؛ بحيث يصبح قدوة حسنة .
- أن يكون ملما بثقافة المجتمع، ومتقبلا، ويعمل على تعزيز المناسب بما يتفق والثقافة الإسلامية. " (مذكور & هريدي، 2006، ص 205)

وبناء على ما سبق يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

المبحث الرابع: الكفايات الثقافية في الكتب التعليمية:

تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة مهمة في تعليم وتعلم اللغة، باعتبار أنها محتوى الوعاء اللغوي، وأنها مكون أساسي ومكمل للمحتوى اللغوي، لذلك لا بد أن تحمل المادة التعليمية للغة أو كتاب تعليم اللغة العناصر الثقافية، بل وينبغي أن تندمج هذه العناصر اندماجا كليا في مادة تعليم وتعلم اللغة استنادا إلى أن تعلم اللغة يتوقف على مقدار نمو المهارة اللغوية وفي ذات الوقت نمو الحصيلة الثقافية الفكرية. (الناقة، 2005، ص 5)

وقد تناولت العديد من الدراسات الكفايات الثقافية اللازمة لإعداد المحتوى التعليمي المقدم لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ومن هذه الدراسات ما يلي:

- دراسة (يونس & الشيخ، 2003، ص 62) التي تناولت أهداف تدريس الثقافة في المحتوى التعليمي، وذكر فيها الآتي:
- يفهم الدارس الدين الإسلامي؛ أركانه، وعقائده، وعباداته، وتشريعاته.
 - يفهم تفسير القرآن الكريم.
 - يفهم الحديث الشريف ويعرف سيرة الرسول.
 - يفهم التاريخ الإسلامي ويلم به .
 - يحصل مجموعة من المعلومات والمعارف عن الثقافة العربية .
 - يحصل مجموعة من المعلومات والمعارف حول الشعوب والأوطان.
- وفي دراسة أخرى استعرض (الناقة، 2005، ص 5) المنطلقات المتصلة بالمحتوى الثقافي للمادة التعليمية الأساسية لتعليم اللغة، وحددها في الآتي:
- أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية والعالمية .
 - أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية والإسلامية.
 - أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين على اختلافهم.
 - أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار من الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العالمية.
 - أن تتنوع المادة بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من البيئات المختلفة والثقافات الفرعية المتعددة.
 - أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين، ولكن أيضا مع أهداف التربيين من تعليم اللغة.
 - أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه .
 - أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.
 - أن ينظم المحتوى الثقافي إما من القريب إلى البعيد أو من الحاضر إلى المستقبل أو من الأنا إلى الآخرين أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.
 - أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.
 - أن توسع المادة خبرات المتعلم بالحياة الفكرية والعلمية والفنية.
 - أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.
 - أن تلتفت المادة بشكل خاص إلى القيم الأصلية المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.
 - أن تقدم تقويما وتصحيحا لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
 - أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية أو ضد الثقافات الأخرى.
- وحصر (عبد الحميد & الغالي، 1991، ص 26-27) بعض الأسس الثقافية التي ينبغي توافرها في منهج اللغة العربية في الآتي:

- أن يكون محتواه عربياً إسلامياً، فتقدم الموضوعات بطريقة حقيقية غير مشوهة، وبطريقة مبسطة تعين الدارس على فهم حقيقة الثقافة الإسلامية.
- أن يتناول الكتاب التعليمي عناصر الثقافة المادية والمعنوية بصورة تناسب أغراض الدارسين الأجانب.
- ضرورة الاهتمام بالتراث العربي وخصائصه التي على رأسها الطابع الإنساني ورفع مكانة العلم والعلماء.
- انتقاء الثقافة العربية في ضوء حاجات الدارسين واهتماماتهم من تعلم اللغة والثقافة؛ لأنها كثيرة ومتشعبة ومن الصعب أن نقدمها كلها للدارسين الأجانب.
- مراعاة التغيرات الثقافية والاجتماعية التي تطرأ على ثقافتنا، وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرناً بحيث يمكن تكيف الموضوعات مع التغيرات التي تحدث داخل المجتمع الإسلامي.
- تقديم صور من عموميات الثقافة الإسلامية وخصوصياتها؛ فلا يشتمل الكتاب على نوع واحد من الثقافة.
- تزويد الدارسين بالاتجاهات الإسلامية والاتجاهات العلمية المناسبة مثل: التحرر من الخرافات، وتنمية الأفق العقلي.
- احترام الثقافات الأخرى، وعدم إصدار أحكام ضدها.
- مراعاة تقديم الجانب الثقافي بما يتناسب مع عمر الدارسين ومستواهم الفكري والثقافي.
- وقدم (طبعة، 1986، ص 223-224) الأهداف التي ينبغي أن تكون محاور للمضامين الثقافية في موضوعات القراءة كالآتي:
- بناء العقيدة الإسلامية لدى الطلاب على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.
- قدرة الفرد على فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملًا .
- نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.
- تحقيق النمو الشامل للفرد خلقياً، وجسدياً، وعقلياً، واجتماعياً.
- تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.
- الاهتمام بالعلم، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة .
- ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق .
- نمو القدرة على التفكير السليم والنص الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.
- وبناء على ما سبق يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

النتائج والخاتمة والتوصيات:

أولاً: النتائج:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج الآتية:

- تعددت تعريفات الثقافة، وتوصل البحث إلى التعريف الآتي: " الثقافة هي كل الجوانب المادية والمادية في مجتمع ما وتُفَرِّدُهُ عن غيره من المجتمعات، ويتضمن ذلك العادات والتقاليد والأخلاق والأعراف والعقائد والفنون وأساليب العيش في طبقات المجتمع المختلفة.

- تعرف الثقافة الإسلامية بأنها المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلاً في القرآن والسنة النبوية الشريفة، ومن ثم فإن هذه الثقافة تقتصر على المجتمعات الإسلامية بغض النظر عن الزمان والمكان.
- أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يحتاجون إلى المعلومات والمعارف الثقافية جنباً إلى جنب مع المعارف اللغوية، وأن الدارسين شغوفون بدراسة متحدثي اللغة كما أنهم شغوفون بدراسة اللغة نفسها، ويعتبر ذلك عامل مهم من عوامل النجاح في تعلم اللغة واستخدامها.
- تتضمن المجالات الثقافية مجالات عديدة مثل: (قضايا المعيشة والعلاقات بين الأفراد، والعادات وسلوكيات العبادة... وغيرها)
- أكدت المعايير العالمية للكفاءة اللغوية مثل (أكتفل وسفر) على ضرورة تضمين مجالات الثقافة في دراسة اللغة عبر المستويات اللغوية المختلفة.
- أهم خصائص الثقافة أنها مكتسبة وإنسانية ومتغيرة ومتشعبة، ونسبية، ومعقدة، ومتكاملة.
- أهم مداخل تدريس الثقافة المدخل المعلوماتي والمدخل البنائي.
- أهم الكفايات الثقافية التي يجب أن يمتلكها معلمو العربية للناطقين بغيرها التمكن من المعارف الثقافية، وإظهار اتجاهات إيجابية نحو الثقافات الأخرى، والإلمام بالموضوعات التاريخية، والمعاصرة، والمحلية، والعالمية.
- هناك العديد من الكفايات التي يجب أن يتضمنها المحتوى التعليمي مثل: (أن يعبر عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية والعالمية، وأن يعطي صورة صادقة عن الأقطار العربية والإسلامية، وأن يتسق مع أغراض الدارسين).

ثانياً: الخاتمة:

تناول البحث تعريف الثقافة وأهميتها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستعرض المبحث الثاني معايير الثقافة وخصائصها ومداخل تدريسها، وعرض المبحث الثالث الكفايات الثقافية اللازمة للمعلمين، وعرض المبحث الرابع الكفايات الثقافية التي يجب تضمينها في المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. واستخدم في ذلك المنهج الوصفي، وخلص البحث إلى أن تعليم اللغة العربية في معزل عن تعليم الثقافة العربية الإسلامية تعليم قاصر لا يحقق أهدافه، كما يستحيل تعليم الثقافة بدون محتوى لغوي.

ثالثاً: التوصيات:

- يوصي البحث بضرورة تعريف المعلمين بأهمية عرض الجوانب الثقافية للغة العربية أثناء شرح المحتوى اللغوي لها.
- يجب احترام جميع الثقافات مهما اختلفت في بعض النواحي أو كل النواحي مع الثقافة العربية أو الإسلامية.
- يجب أن يتضمن المحتوى التعليمي صوراً متنوعة للثقافة الإسلامية؛ فتتضمن صوراً من الماضي والحاضر، والقريب والبعيد، والحسي والمعنوي.
- يوصي البحث بضرورة دراسة تأثير ثقافات معينة على المناهج التعليمية.
- يوصي البحث بدراسات تحليلية للجوانب الثقافية في برامج تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Kaynakça

- 'Alâl, A. E.; Bû 'Anânî, M., 2015, Ta 'lîmu'l -luġati'l- 'Arabiyye li ġayri'n-nâtîkîne bihâ. "Tedrîsu'l-mu'tayâtî's- sekâfiyyeti ve'r-raf'i mine'l-kefâeti'l-luġaviyye li't-tullâb."
- 'Avâşiriyye, E. S. 2015, Luġat-temedrusi ve eseruhâ fi's-şu'ûri bi'l-intimâi li'l-vatani ve't-temessuki bi'l-huviyyeti's- sekâfiyye lede'n-nuhbeti min ebnâ-i'l-'Arabiyye-Dirâsetun Meydâniyye bi Medîneti Batna el-Cezâir .
- Abdulhamîd, A.; el-Ġâlî, N., 1991, Ususu i'dâdi'l-kutubi't-ta'limiyye li ġayri'n-nâtîkîne bi'l-'Arabiyye, Dâru'l-Î 'tisâm.

- Dündar, A. İ. (2020). İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4(1).
- Dündar, A. İ. (2021). İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2021.25 (Aralık).
- Ebû Amşe, H.; el-Lubedî, N., R., 2015. Men yasluhu en yekûne mu'allimen li'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi ğayrihâ? Thk. (H. Ebû Amşe, A. Sanavber; R. Abdurrahim, I. Cilt) Dâru kunûzi'l-marife.
- El-Fevzân, A., E., 2017, İdâât li mu'allimi'l-luġati'l-Arabiyye, li ğayri'n-nâtikîne bihâ, Dâru neşri Tekin.
- El-Hadekî, İ., Y., 2016, Tedrîsu mahârâti'l-luġati'l-Arabiyye ve 'anâsrihâ li'n-nâtikîne bi ğayrihâ-en-Nazariyyetu ve't-tatbîk, 1. Baskı, Merkezu'l-Melik Abdullah li hidmeti'l-luġati'l-Arabiyye .
- el-Hudeybî, A. 2016, Fâ'iliyyetü bernâmeec tedribi kâim 'alâ me'âyiri'l-cevde fi tenmiyyeti me'âyiri'l-edâi'l-mihenî ledâ mu'allimi'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-lüġâtin uhrâ, el-Mecelletu'l-ilmîyye li-kulliyyeti't-terbiye, Câmi'atu Assiut, 3/32 .
- El-Îtâru'l-merci'iyu'l-ûrubî el-muşterek li ta'allumi'l-luġati ve te'lîmihâ ve tekyîmihâ, çev. A., E., A., Subayr, 2016, Ma'hedu ta'lîmi'l-luġati'l-Arabiyyeti li'n-nâtikîne bi ğayrihâ.
- en-Nâka, M., 2005, Ususu i'dâdi mevâddi ta'lîmi'l-luġati'l-Arabiyye ve te'lîfihâ, Nedvetu'l-luġati'l-Arabiyye ilâ eyne?.
- Hasan, R., E., 2020, Derecetü tevâfuri kifâyâti'l-edâi't-tedrîsiyyi ledâ mu'allimi'l-luġati'l-Arabiyye.
- Medkûr, A., E.; Herîdî, İ., E., 2006, Ta'lîmu'l-luġati'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtikîne bihâ-En-nazariyye ve't-tatbîk, 1. Baskı, Dâru'l-Fikri el-Arabiyye.
- Sa'îd, M., Ş., 23 Mart 2012, Ususu i'dâdi mevâddi ta'lîmi'l-luġati'l-Arabiyye ve te'lîfihâ.
- Şeyh, E., M., 2017, Me'âyiru binâi menheci'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-lüġâtin uhrâ, thk. A. el-Hudeybî, Kitâbu me'âyiri ta'lîmi'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-lüġâtin uhrâ, 1. Baskı, Merkezu'l-Melik Abdillâh ibn Abdilâzîz ed-devlî li hidmeti'l-luġati'l-Arabiyye.
- Tu'ayme, R. 1986. El-Merci' fi ta'lîmi'l-luġati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi lüġatin uhrâ, Ma'hedu'l-luġati'l-Arabiyye.
- Tu'ayme, R. 2004, Ta'allumu'l-Arabiyye li ğayri'n-nâtikîne bihâ fi'l-mucteme'i'l-mu'âsir, (İtticâhât cedîde ve tatbîkât lâzime), Ma'hedu'l-luġati'l-Arabiyye bi mecelleti câmi'ati ifrîkiyâ el-âlemiyye, 1 .
- Tu'ayme, R.; en-Nâkâ, M., K., 2006, Ta'lîmu'l-luġati ittisâliyyen beyne'l-menâhici ve'l-istrâtiçiyât, ISESCO Menşûrâti'l-munazzamati'l-İslâmiyye li't-terbiye ve'l-ülûm ve's-sekâfe.
- Yûnus, F.; eş-Şeyh, M., A., E., 2003. El-Merci' fi ta'lîmi'l-Arabiyye li'l-ecânib mine'n-nazariyyeti ile't-tatbîk, 1. Baskı, Mektebetu Vehbe.

45. Arapça Yabancı Dil Testinde (YDT) Eşdizim: Tespit ve öneriler**Mevlüt ÖZTÜRK¹****APA:** Öztürk, M. (2022). Arapça Yabancı Dil Testinde (YDT) Eşdizim: Tespit ve öneriler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 738-770. DOI: 10.29000/rumelide.1164887.**Öz**

İki ya da daha fazla sözcüğün belirli sınırlılık ve düzen içerisinde sürekli birlikte kullanılmaları biçiminde tanımlanan eşdizimlilik dilde çok kullanılan ve önemli bir yere sahip olan yapılarıdır. Bu tür ifadelerin öğrenimi ve öğretimi dilin en ince ayrıntısına kadar öğrenilebilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle de çeviri ve metinlerin anlaşılması başta olmak üzere ifadelerin doğru bir şekilde anlaşılmasında bu yapıların bilinmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan bu yapılar öğretimin bütün aşamalarında yer aldığı gibi ölçme ve değerlendirmede ölçülecek kazanımlar arasında da bulunmaktadır. Ülkemizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından Arapça yeterliliği ölçen merkezi sınavlar yapılmaktadır. Yükseköğretim Kurumları Sınavı Arapça Yabancı Dil Testi (YDT) kurumun Arapça dil yeterliliğini ölçmek amacı ile yaptığı sınavlarından biridir. Arapça öğretimi yapan yükseköğretim kurumlarına yerleştirme için yapılan bu sınavda da eşdizim yapılarının kazanımının ölçülmesini sağlayacak sorulara yer vermiştir. Bu soruların bir kısmında yapılar doğrudan sorulduğu gibi farklı soru tiplerinin anlaşılması bağlamındaki ifadelerde yine bu yapılar yer verilmiştir. Çalışmada eşdizimsel yapıların ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki önemi, merkezi bir sınav olan Arapça Yabancı Dil Testi ile sınırlandırılarak betimsel içerik analizi ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. 2018-2021 yılları arasındaki Arapça Yabancı Dil Testi (YDT) sınav soruları ve yayımlanan 2018 örnek test soruları olmak üzere 5 sınav incelenmiştir. Çalışmada sınavlardaki sorularda yer alan eşdizimsel ifadeler gruplanarak verilirken yapıların hangi şekil ve sıklıkla sorulduğunu tespit edebilmek için 2021 Arapça Dil Testinin ayrıntılı soru analizine yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Arap Dili Eğitimi, Eşdizim, Yabancı Dil Testi (YDT), Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)

Collocation in the Arabic Foreign Language Test (YDT): Detection and recommendations**Abstract**

Collocation, which is defined as the continuous use of two or more words in a certain limitation and order, is the structure that is widely used and has an important place in the language. Learning and teaching such expressions will contribute to learning the language down to the smallest detail. For this reason, it is necessary to know these structures in order to understand the expressions correctly, especially in the translation and understanding of the texts. These structures, which are an integral part of language teaching, are included in all stages of teaching as well as among the achievements to be measured in measurement and evaluation. Central exams that measure Arabic proficiency are held by the Student Selection and Placement Center (ÖSYM) in our country. Higher Education Institutions

1 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), mevlutozturk@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5711-520X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164887]

Examination Arabic Foreign Language Test (YDT) is one of the examinations conducted by the institution to measure Arabic language proficiency. In this exam, which is held for placement in higher education institutions teaching Arabic, questions that will enable the measurement of the acquisition of collocation structures are included. In some of these questions, the structures are asked directly, and these structures are also included in the expressions in the context of understanding different question types. In the study, the importance of collocational structures in measurement and evaluation processes has been tried to be revealed with descriptive content analysis by limiting it to the Arabic Foreign Language Test, which is a central exam. 5 exams, including the Arabic Foreign Language Test (YDT) exam questions between 2018-2021 and the 2018 sample test questions published, were examined. In the study, while the collocational expressions in the questions in the exams are grouped, a detailed question analysis of the 2021 Arabic Language Test is included in order to determine how and how often the structures are asked.

Keywords: Arabic Language Education, Collocation, Foreign Language Test (YDT), Assessment, Selection and Placement Center (ÖSYM)

Giriş

Dili sadece bağımsız sözcükler ve bu sözcüklerin belirli kurallar çerçevesinde sıralandıkları dilbilgisel yapılar olarak görmek, dili içinden çıkılmaz bir lâbirente dönüştürecektir. Dilin kendine has özelliklerinin keşfedilmesi, o dildeki hazır anahtar yapıları fark etmekle mümkündür. Bu yapılardan en çok karşılaştığımız eşdizimlerdir (Cengiz Arslan 2019:75). İki ya da daha fazla sözcüğün belirli sınırlılık ve düzen içerisinde birlikte kullanılmaları biçiminde tanımlanan eşdizimlilik (collocation) (Eken 2016), dikkate değer anlamsal ve sözdizimsel bağımlılıkları paylaşan sözcüklerin oluşturduğu sözcük öbekleridir (Balı ve Yıldız 2020:682).

Eşdizimlerin, dilin anahtar yapıları olması nedeniyle bu yapıları öğrenmek ve bu yapıların önem ve işlevselliğinin farkındalığına sahip olmak, dilin öğrenim ve öğretiminde etkin olarak kullanılmasında ve çeviri faaliyetlerinde bize önemli kapılar açacaktır (Cengiz Arslan 2019:68). Öğrenmeye çalıştığımız herhangi bir yabancı dili o dili konuşanlar gibi kullanabilmek için o dilin sadece gramer kurallarını ve sözcüklerin dizimlerini bilmek yeterli değildir. Sözcüklerin birlikte kullanımları hakkında bilgiye sahip olmak da en az dil bilgisi kadar önemli ve gereklidir (Balı ve Yıldız 2020:681).

Eşdizim yapıları iki veya daha fazla sözcüğün bir araya gelmesi ile oluşmakla birlikte basit yapılar olarak görülmemelidir. Bu nedenle de sözcüklerin bir arada nasıl kullanılabileceklerini doğru bir şekilde bilmek gerekmektedir. Ana ve hedef dilden yapılan çevirilerde duygu ve düşüncelerin aynı oranda veya yakın düzeyde aktarılması önem arz etmektedir. Bunu sağlayabilmek için de eşdizimler gibi kalıplaşmış ifadelerin çok iyi bilinmesi gerekir. Zaten bu sağlanmadığı takdirde çeviride duygu ve ifade akışı kesintiye uğramakta bu da anlatımı monotonlaştırmaktadır (Kurt 2015:517). Eşdizim çevirilerinin doğru bir şekilde yapılması sayesinde metnin vermek isteği asıl mesajın, orijinal ifadeden uzaklaşmadan aktarılması sağlanacaktır (Dedeoğlu ve Şen 2010:12).

Eşdizimler dilde hazır olarak bulunurlar. Dili kullananlar sözcüklerini seçip cümlelerini oluşturdukları gibi her eşdizimsel ifadenin parçalarını kendileri seçip oluşturamaz. Eşdizimleri ikili ifade olarak alır ve kullanırlar. Yoksa konuşulan dil, ana dili olan bir dinleyici tarafından duyulduğunda hatalı bir kullanım olduğu anlaşılır (Önder 2014:5). Bir metni veya günlük hayatta yaptığımız bir konuşmayı incelediğimizde eşdizimin sıklıkla kullanıldığına rastlamaktayız (Cengiz Arslan 2019:75). Dil içerisinde

eşdizimler nitel ve nicel olarak fazlaca yer almaktadır. Öyle ki bir dilin yaklaşık %70'ini eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır (Eken 2016:30).

Anlatımı zenginleştiren bu yapılar Arapça öğretiminde önemli bir yere sahiptir. İfadede akıcılığı da sağlayan bu yapıların öğrenimi büyük önem arz etmektedir. Eşdizimler çeviri ve metinlerin anlaşılması başta olmak üzere Arapça ifadelerin doğru bir şekilde anlaşılmasında büyük katkılar sağladığı gibi Arapçanın etkin bir şekilde öğretilmesinde de önemli bir rolü vardır. Çoğu zaman dil öğretimi ile eş görülen gramer kurallarının öğrenilmesi ne kadar gerekli ise bu yapıların da mutlaka öğrenilmesi gereklidir. Çünkü dil canlı bir organizma gibi zamanla farklı yapılarla ilişkiler kurmakta ve bu da başta dilin temel yapı taşları olan sözcüklere yansımaktadır. Sözcükler yalnız ifadeleri yanında farklı sözcük ve sözcüklerle kurdukları yapılar aracılığı ile yalnız anlamından oldukça farklı anlamlar ifade edebilmektedirler. Bu nedenle de Arapçada herhangi bir sözcüğün sadece yalnız anlamını bilmek bazen doğru bir şekilde ifadeyi anlamayı sağlamadığı gibi yanlış anlamalara da neden olabilmektedir. Bu nedenle de sözcüklerin kurdukları bu anlam yapılarını yani eşdizimlerin ve ifade ettikleri manaların Arapça kaynak kitaplar ve sözlükler aracılığı ile mutlaka öğrenilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için ise Arapça öğretiminde bu yapılara büyük önem verilmesi gerekmektedir. Böylece ülkemizdeki dil öğretim metodunda var olan bazı metodolojik hatalar azaltılabilir (Yıldız 2020:44). Son yıllarda Arapçada alanın uzmanları bu konuya dikkat çekmişler ve bu yapıların öğrenilmeden dilin tam öğrenilemeyeceği konusunda çalışmalar ortaya koymuşlardır. Belki de Arapça öğretiminde gramer ağırlıklı bir öğretimin tercih edilmesinin sonucu olarak anlamının öncelenmemesi dilin bu temel özelliğinin geç fark edilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda; Arapça gramerinin anlaşılması için yapılan çalışmalar belli bir seviyenin üzerine çıkamamıştır. Çünkü gramer konularını özet şeklinde anlatan eserler nahiv konularına yeni bir bakış açısı getirmemiş ve anlaşılabilir bir teknik kullanılmadan telif edilmişlerdir. Bununla birlikte, nahiv alanında yazılmış eserler daha çok gramer konularının belirlenmesi ve kayda geçirilmesi şeklinde olmuştur. Konular açıklanırken yorum yapılmamış, karışık ve anlaşılmayan durumlar ile ilgili açıklamalara yer verilmemiştir. Bu durum gramer konularının anlaşılmasını zorlaştırmıştır (Bölükbaşı 2021: 931). Dolayısıyla, dilin anlatım zenginliğine katkıda bulunan bu yapıların öğrenilmeden yabancı bir dilin iyi bir şekilde öğrenilmesi ve o dilin anlatım zenginliğinin anlaşılması neredeyse mümkün değildir.

Arap dilinde var olan eşdizimsel yapılar hakkında daha önce yapılmış ve çalışma esnasında gerek muhteva gerekse de metodolojik olarak faydalandığımız; Öteki Dilde Var Olmak: Arapça Çeviride Eşdeğerlik (Suçin 2013), Arapça Çeviride Sözcük ve Kalıplaşmış İfadeler Düzeyinde Genel Eşdeğerlik Sorunları (Suçin 2004), Arapça Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinlerindeki Eşdizimsel İfadelerin Sınıflandırılması (Kurt 2016), Arapça Eşdizimsel İfadelerin Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinleri Yoluyla Örneklendirilmesi (Kurt 2015) Yaygın Eşdizimleriyle Arapçada Anahtar Fiiller (Balı ve Köksal 2019), Arap Dilinde Eşdizim (Önder 2014), Arap Basınında Eşdizimsel İfadeler (Arslan 2019), Anadili Olarak Arapça ve Türkçenin Öğretimde Kullanılan Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümlemesi Örneği (Adalar 2004), el-‘Arabiyye li'l-Hayât İsimli Kitapta Yer Alan Eşdizim Uygulamalarının Arapça Öğretimine Katkısı (Özel ve Çiftçi 2022), Arap Dilinde Eşdizim ve Arapça Sözlüklerde Eşdizim Sorunu (Daşkiran, 2015), Medya Arapçasında Siyaset Konulu Eşdizimler (Örnek ve Çözümlemeleri) (Balı 2020), Arapça - Türkçe Çevirilerde Sözcük ve Kalıplaşmış İfadeler Düzeyinde Eşdizimlik Sorunları ve Çözüm Önerileri (Soyer 2006), Sorularla Arapça Modern Metinler (Bölükbaşı 2021), İngilizce-Arapça-Türkçe Eşdizim (Dedeoğlu ve Şen 2010) gibi Arapça eşdizim yapılarını ve bunların öğretimini ele alan kitap, doktora ve yüksek lisans tezi ile makale türünde Türkçe yayımlanmış çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışmamızın konusu olan Arapça yabancı dil sınavındaki eşdizim yapılarının incelenmesi ile ilgili bir çalışmanın olmadığı gibi Arapça Yabancı Dil Testi ile ilgili Türkiyede Arapça Dil

Yeterliliğini Ölçen Sınavlara (YDS-YKS-YÖKDİL) Hazırlıkta Medya Araçlarından el-Cezire-net Portalının Etkin kullanımı (Öztürk 2020) adlı makale dışında bir yayına rastlanmamıştır. Ulaşılan bu sonuç Arapça yabancı dil testi üzerinde yapılan bir içerik çalışması ve eşdizim yapılarının sınav türünde incelendiği bir çalışma olması yönüyle diğer çalışmalardan farklı yönlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Dil öğretiminin son aşaması, edinilen yeterliliklerin tespit edildiği ölçme ve değerlendirmedir. Hedeflenen kazanımlara ne oranda ulaşılabildiği bu süreç sayesinde tespit edilebilmektedir. Arapça öğretimindeki edinilen kazanımları tespit amacı ile farklı sınavlar uygulanmaktadır. Bu sınavlar arasında, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından uygulanan sınavlar birçok yönden öne çıkmaktadır. Yabancı dil sınavı (YDS), Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YÖKDİL) gibi farklı amaçlarla uygulanan sınavlardan bir diğeri de çalışmamızın konusu olan ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavında uygulanan Arapça dil testidir. Bu sınav ile Arapça öğretimi yapan yükseköğretim kurumlarına yerleştirme yapılmaktadır.

Çalışmada Arapça dil yeterliliğinin elde edilmesinde büyük bir öneme sahip eşdizim yapılarının ölçme ve değerlendirmedeki önemi yabancı dil testi açısından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Betimsel içerik metodu ile çıkmış sorulardan veriler toplanmış, toplanan veriler sınıflandırılmış ve eşdizim yapılarının bu sınavdaki etkinliği soru bazında 2021 YDT örneğinde, diğer sınavlarda geçen yapılar ise tespit edilerek kurdukları birliktelikler şeklinde ortaya konulmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde liste halinde 2018 (ÖSYM 2018b), 2019 (ÖSYM 2019), 2020 (ÖSYM 2020), 2021 (ÖSYM 2021) Arapça yabancı testinde ve 2018 (ÖSYM 2018a) örnek sorularda yer alan eşdizimsel ifadelerin tamamına yer verilmiştir. İkinci bölümde örnek olarak 2021 Arapça Yabancı Dil Testi seçilerek testte yer alan bütün soruların çözümü eşdizimsel ifadeler çerçevesinde ele alınarak bu yapıların soru kök ve cevaplarındaki etkinliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise yine 2021 Arapça Yabancı Dil Testi'nde yer alan eşdizim yapıları soru bazında tablolaştırılmıştır. Bununla soruların bütün şıklarında yer alan eşdizim ifadelerinin çeşitleri ve hangi sıklıkla yer aldıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç kısmında, yapılan çalışmadan çıkarımların neticesinde Arapça öğretimindeki eşdizimsel yapılar ile ilgili ölçme ve değerlendirme süreci bağlamında öneri ve tespitlerde bulunulmuştur.

1.2018-2021 Arapça yabancı dil testinde yer alan eşdizimsel yapılar

Arapçada eşdizimli sözcükler çeşitli dilbilgisel konumlarda kullanılabilir. (Suçin 2004:119) Arapçada sözcükler fiil+ isim birlikteliği, isim+ isim birlikteliği, fiil +ilgeç birlikteliği, isim+ sıfat birlikteliği, isim+ sıfat birlikteliği, girişik tamlama gibi yaygın dizilişlerinin yanında farklı dizilişlerde de birliktelik oluşturarak eşdizimli yapılar olarak yer alabilmektedirler.

Çalışmanın bu kısmında 2018-2021 arasında yapılan 4 sınav ve 2018 örnek soruları olmak üzere 5 Arapça yabancı dil testinde yer alan eşdizimsel ifadeler, sözcüklerin oluşturduğu aşağıdaki birliktelikler altında listelenecektir. Yapılan inceleme sonrasında tekrarlar dikkate alınmaksızın farklı birliktelikte yaklaşık 1200 eşdizim yapı tespit edilmiştir. Testte en çok yer alan birliktelikler ise sırası ile fiil+ilgeç, isim+sıfat ve isim+isim olduğu görülmektedir. Bu 3 birliktelik testteki yer alan büyük orandaki birliktelikleri oluşturmaktadır. Bu birlikteliklerin testte bulunma oranı % 62'dir.

1. Fiil+ İsim birlikteliği
2. Fiil + İlgeç birlikteliği
3. İsim+ İsim birlikteliği
4. İsim+ Sıfat birlikteliği
5. İsim+ İlgeç birlikteliği
6. İlgeç + İsim birlikteliği
7. İsim+ İlgeç+ İsim birlikteliği
8. İsim+ Bağlaç+ İsim birlikteliği
9. İlgeç+ İsim+ İsim birlikteliği
10. İlgeç+ İsim+ İlgeç birlikteliği
11. Fiil + İlgeç+ İsim birlikteliği
12. Fiil+ Bağlaç+ Fiil birlikteliği
13. Bağlaç+ İlgeç+ İsim birlikteliği
14. Girişik Tamlama
15. Cümlelerin Tamamının birlikteliği

Çalışmanın bu kısmında yukarıda belirlediğimiz başlıklar altında yer alan örneklere değinilecek ve ardından örneklerin sayısı ve oranı bulunarak hangi maddenin konunun ağırlığını oluşturduğu tespit edilecektir.

1.1. Fiil+ İsim Birlikteliği

Bu başlık altında eşdizim türleri arasında fiil+ isim birlikteliğindeki yapılar verilecektir.

اتبع الحمية- اتخذ التدابير- استترجج ذاكرته- أتقن عمله- احتل مكانة مرموقة- أخذ وقتا- أدى خدمات- أدى صلاة- ازداد الاهتمام- استرجع الذكريات- اشغل بال- اصطاد سمكا- أعاد إحياءه- انتشر الإسلام- بذل جهدا- بلغ الأربعين من عمره- تلفت انتباه- تلقى تربية- تناول الطعام- تناول مواد غذائية- تنتمي إلى فصيلة- تولى الخلافة- رفع صوتا- رفع مستوي الثقافي واللغوي- رفعت ---- حالة التأهب- زرع شجرة- سجلت رقماً قياسياً- ضرب جذوره عميقاً في التاريخ- قام تصميم- قضى أوقاتنا زنبت النبات- واجه المصاعب- وضع --- على المائدة- وضع قواعد- يرجع تاريخ- يعود تاريخ --- إلى

Testte 40 fiil+isim birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 3'tür.

1.2. Fiil+ İlgeç Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında fiil+ ilgeç birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

ابتعد عن-اتصل ب-اتفق على- أتى ب-أثر على- اجتمع على- أحاط ب- احتاج إلى- احتاج في- احتفل ب- احتوى على- أخبر ب- أخبر عن - اختلف عن- اختلف في- اختلف مع- اختلف من-أخذ إلى-أخذ ب-أخذ عن-أخلص في-أدرج في-أدى إلى-أدى ل-أراد من-ارتبط ب-ارتحل ب أرسل إلى-أرسم على-ازداد في-استخدم في-استطاع أن-استفاد من-استقبل ب-استمتع ب-استمر في-استنتج من-استند على-استوحى من-استيقظ في- أسهم في-أشار إلى-اشترى ل- اشترى من-أطلق على- اعتذر ل- اعتمد على- اعنتى ب- أعجب ب- افترق إلى- أقيّل على- اقترّب من- اقترح على- اقتصر على- أقيمت في- اكتسبى ب- اكتفى ب- التحق ب- امتاز ب- أمكن ل- أمن ب- انبغى أن- انتسب إلى- انتشر في- انتقل إلى- انتمى إلى- أنشئ في- انطبق على- انفصل عن- أنفق على- انقسم إلى- انقطع عن- اهتدى إلى- اهتم ب- بايع ب- بحث عن- بدأ ب- بعث إلى- بقي في- بُني في- تابع في- تأثر ب- تأخر على- تألف من- تبادل مع- تجول في- تحرك في- تحول إلى- تخرج من- تخرج في- تدفق من- تراوح بين- ترجم إلى- تركيب من- تساقط من- تسبب في- تشابه بين- تطرق إلى- تطوع في- تعامل مع- تعرض ل- تعلق ب- تقرب إلى- تكاسل عن- تكلم عن- تكلم مع- تكوّن من- تمثّل في- تمكن من- تميز ب- تواصل مع- توافد على- توافر في- توافق مع- توانى عن- توصل إلى- توصل إلى- توطد بين- توقف عن- تولد عن- ثنى عن- جاء إلى- جاء من- جلب ل- جلس في- جهز ل- حافظ على- حث على- حذر من- حرص على- حرم من- حصل على- حفز على- حلم ب- حمل إلى- حمل على- حمى من- خاف من- خرج من- خسر في- خضع ل- خلا من- دار حول- داوم في- دخل في- درس في- درس في- دعا ل- دفن في- دل على- ذهب إلى- ذهب ب- ربط ب- ربط بين- رجا من- رجع من- رجع إلى- رفع من- زاد على- زخر ب- ساد في- ساعد على- ساعد في- سار على - سافر إلى- سأل عن- سقط على- سكن في- سلّم إلى- سلّم على- سلم من- سمح ل- سمى ب- سهل على- سيطر على-

شارك في- شجع على- شدد على- شعر ب- شكى من- شمل على- صرخ على- صعب على- طَبَق على- طرأ على- طرد من- طعن ب- طلب من- عاد إلى- عاد من- عاش في- عاش ب- عانى من- عبر عن- عثر على- عجز عن- عرض ل- عُرف ب- عكف على- علم ب- عمل على- عمل في- غني ب- فشل في- فضل ب- فضل من- فُكر ب- فُكر في- فهم من- قارن بين- قال عن- قال ل- قال ل عن- قام ب- قَدَم على- قرأ عن- قل عن- قلل من- كتب ل- لجأ إلى- لحق ب- لعب في- مز ب- مزج بين- مل من- منع من- نجح في- نجم عن- نزح عن- نزل على- نزل من- نصح ب- نظر إلى- نقل إلى- نُقل إلى- نقل من- نقل من+ إلى- هاجر إلى- هبط على- هبط في- هدف إلى- وافر من- وجب أن- وجب على- وُجد في- ورث إلى- ورث عن- ورد في- وصل إلى- وضع على- وضع في- وقع بين- وقع على- وقع في- ولد في- يبدو أن- بصاب- ب ينام في- يطل على.

Testte yaklaşık 270 fiil+ ilgeç birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise %23'tür. Testte en fazla yer alan birlikteliklerdir.

1.3. İsim + İsim Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında isim+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

أشعة الشمس- تلوث الهواء- إتقان العمل- إتقان اللغة- إثبات الهوية- احتساء المشروبات- اختلال التوازن- أداء الفرائض- أرض الملعب - إزالة الغابات- أسرار الدنيا- أصدقاء السوء- أعضاء الجسم- أفضل السبل- أقدم اللغات- إكمال الدراسة- البطاقة الانتمائية- آلة التصوير- آلة الحاسبة الآم الرأس- التقاط الصور- التلوث البيئي- الطب البديل- ألفاظ اللغة- الهاتف الجوال- اقتصاد السوق- أمراض القلب- أمواج الصوت- أمور الناس- أماكن الترويح- إنتاج الأدبي- إنتاج الأدوية- إنتاج الأغذية- إنتاج الغذاء- أوقات الفراغ- أوقات فراغ- إيجاد الحلول- إيراني الأصل- بصمات الأصابع- طبقة الأوزون بعد الآن- بلاد الشام- بيع السلع- تاريخ إنشائه- تآكل الأسنان- تجنب التدخين- تحمل المسؤولية- تداول الكلام- تدريس العربية- تدهور المجتمع- تربية الحيوانات- تربية قطرة- تركي الأصل- تسلق الجبال- تسوس الأسنان- تسويق البضاعة- تشجير الأراضي- تطوير العقل- تعليم العربية- تغير المناخ- تكاثر الحشرات- تلوث البيئة- تلوث المياه- تلوث الهواء- تناول الأطعمة- تناول الغذاء- تناول المياه- تنظيف الأسنان- ثاقب البصيرة- جائزة الأوسكار- جذور النباتات- جسم الإنسان- جفن العين- جمال الأخلاق- حاجب العين- حاسة الرؤية- حاسة السمع- حاسة الشم- حالة التأهب- حديقة الحيوانات- حرقة المعدة- حركة الجسم- حرية المعتقد- حسب النص- حضارة الإنسان- حفظ البيئة- حماية البيئة- حياة الإنسان- حياة الحيوان- حياة الناس- حياة النبات- حياة اليومية- خارج البلاد- خبرة الإنسانية- خسارة الوزن- خطر الاكتئاب- خل التفاح- خل العنب- خيط الأسنان- دار الفنون- درجة الحرارة- دقيق التعليل- ذوبان الجليد- رؤساء الدول- رئيس الدولة- رحلة هجرة- ركو الخيل- ركوب الحافلة- ركوب الدراجة- رمي النفايات- زرع النباتات- زيادة الوزن- زيت الزيتون- سائر اللغات- سرطان القولون- سطح الأرض- سطح البحر- سقوط الأمطار- سكان المدن- سكة القطار- سلامة البشرية- سوء التغذية- شاطئ البحر- شاي العشب- شهادة الثانوية- شهادة الدكتوراه- صباح الخير- صعب المنال- صعود البخار- صلاة العيدين- صلة القرابة- ضارب لون- ضغط الدم- ضوء الشمس- ضواحي المدينة- طائر البطريق- طاقة الشمسية- طب الأسنان- طبقات الصخور- طبقة الأوزون- طبيب الأسنان- بيب العيون- طريق الرشد- طريق النجاح- طلب العلم- عبور الطريق- عدد السكان- عدم اهتمام- عربي الأصل- عصر النهضة- عصير الكرز- علاج المرضى- علم الحيوان- علم الفيلولوجيا- علم يقين- علماء الفلك- عماد الحياة- عملية الإنقاذ- عمى اللون- عيد الفطر- عيد الميلاد- غرف النوم- غلاف الأوزون- غوامض الدنيا- غير معروف- غير مقبول- فتح إسطنبول- فرحين مسرورين- فرشاة الأسنان- فرص العمل- فرك اليدين- فريضة الحج- فصل الربيع- فصل الشتاء- قبيح الوجه- قدوم الوفد- قراءة الكتب- قليلاً قليلاً- قناة السويس- قناة بناما- قوس القزح- قيادة السيارة- قيادة سيارة- كرة السلة- كوكب الأرض- لغة الأم- متزن العقل- مرحلة الطفولة- مساحة الأرض- مشاكل المرور- مشاكل المرور- مشاهدة الأفلام- قليل النسم- مصدر المياه- مصنع النسيج- معامل النسيج- معظم الأمراض- معظم السكان- معظم العلماء- معظم بلدان- معهد اللغات- مقاعد الدراسة- مكان الحادث- ملايين الأفراد- ملايين الناس- ممارسة الرياضة- منشأ الأبجدية- موارد المياه- موسم التكاثر- موسم الجفاف- موقع الجغرافي- مياه المحيطات- نزلات البرد- نشأة اللغات- نشوء الأبجدية- نقي الهواء- نهاية الأسبوع- نهاية الفضاء- هبوب الرياح- هشاشة العظم- هطول الأمطار- هطول الثلوج- واجب المنزل- واسع الانتشار- وزارة الصحة- وسائل النقل- يوم الخميس- يوم العيد- يوماً ما

Testte yaklaşık 230 isim+isim birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise %19'dür. Testte en fazla yer alan 3 birliktelikten biridir.

1.4. İsim + Sıfat Birlikteliği:

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında isim+sıfat birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

الأفات الطبيعية- الطبية الحيوية- آثار سلبية- أثر سلبي- أخضر داكن- أخلاقاً حسنة- أسباب اجتماعية- الأبخرة المتصاعدة- الإجراءات الطبية- الأجرام السماوية- الأجهزة التكنولوجية الحديثة- الإحساس الشعوري- الأحوال الجوية- الأخلاق الحميدة- الأخلاق السيئة- الأخلاق الكريمة- الآداب الحسنة- الأسباب الاقتصادية- الإشارة الضوئية- الاضطرابات النفسية- الأطعمة الدسمة- الأطعمة المعلبة- الأعباء المالية- الأعمال الفنية- الأغذية الحيوانية- الأغذية النباتية- الأقراص الطبية- الألعاب الحاسوبية- الألعاب الرياضية- الألعاب الشعبية- الألوان الزاهية- الأماكن العامة- الأماكن المقدسة- الأمراض الخلقية- الأمراض المزمنة- الأمراض الوبائية- الأمطار الغزيرة- الأمم المتحدة- الأمور الضرورية- الإنتاج الزراعي- الأنشطة الثقافية- الأيدي العاملة- البحر الأبيض المتوسط- البحر الأحمر- البلدان المختلفة- البيت البلاستيكي- التجارة العالمية- التجارة الإلكترونية- التطور

التقني- التطور التكنولوجي- التعاون الدولي- التغذية السليمة- التغذية الصحية- التفاعل الكيميائي- التكاليف الاجتماعية- التكنولوجيا الحديثة- التلوث البيئي- التوازن الطبيعي- الثروات الطبيعية- الجدول الدائر- الجزيرة العربية- الجهاز العصبي- الحجر الصحي- الجرف الصغيرة- الحركات النقلية- الحضارة الإسلامية- الحضارة الحديثة- الحفلة التخرج- الحليب الدسم- الحمى القرمزية- الحمية الغذائية- الحواس الخمس- الحياة الثانية- الحياة السياحية- الحيوانات الأليفة- الحيوانات البحرية- الحيوانات المفترسة- الحيوانات المنقرضة- الحيوانات المهددة- الخبز الأبيض- الخبز الأسمر- الخدمات المنزلية- الدراسة الجامعية- الدزاجة الهوائية- الدوافع المسببة- الدول المتقدمة- الذهب الأسود- الرسوب المدرسي- الرعاية الصحية- السبب الأساسي- السجاد التقليدي- السرعات الحرارية- السلاطين العثمانيين- السنوات الأخيرة- السير الذاتية- الشبكة العنكبوتية- الشرق الأوسط- الشعاب المرجانية- الشعر العربي- الشهادة الجامعية- الشهر المقبل- الصادق الأمين- الصحة النفسية- الصور التذكارية- الصيد الجائر- الصيد الطالم- الضفدع المهرج- الضيق الاقتصادي- الطاقة المتجددة- الطراز الأوربي- الطرق السريعة- الطعام الأبيض- الطقوس الدينية- الطيف الشمسي- الظروف الصحية- الظروف الملائمة- العامل الديني- العبارات التالية- العصر الجديد- العصر الحديث- العصر العثماني- العصور القديمة- العصور الوسطى- العقد الماضي- العلاقات الاجتماعية- العلوم اللغوية- العنوان المناسب- الغابات الجبلية- الغذاء الصحي- الغلاف الجوي- الفحم الحجري- الفهد الصياد- القرن الماضي- القرون الوسطى- القطاعات الخاصة- القنوات الفضائية- القوى العاملة- الكائن الحي- الكائنات الحية- الكرة الأرضية- الكرة الطائرة- الكوارث الطبيعية- اللحم الأحمر- اللغات الأجنبية- اللغة العربية- اللهجات العامية- المتقنين المعاصرين- المجموعات الغذائية- المجموعة الشمسية- المجهر الإلكتروني- المحيط الهادئ- المدن الكبيرة- المدينة المنورة- المرة الأولى- المرحلة الثانوية- المرشد السياحي- المركبات فضائية- المسافة المقطوعة- المشاكل البيئية- المشروبات الغازية- المعالم الأثرية- المعالم التاريخية- المعالم الثقافية- المكاسب المادية- المملكة المتحدة- المنظومة الشمسية- المهن الصحية- المواد الغذائية- الموارد البيئية- الموارد المائية- الموطن الأصلي- المياه الجوفية- المياه العذبة- التنقلية الجغرافية- النشاط البدني- النفود الكافية- النمو السكاني- الهائق المحمول- الهائق النقال- الهواء النقي- الهيكل العظمي- ألوان الطيف- الوجبات السريعة- الوجبات الشعبية- الوزن المثالي- الوظائف المناسبة- الوقت المناسب- أمر خطر أمراض خطيرة- أمور صعبة- اهتماما كبيرا- بلدان أجنبية- تأثيرات سلبية- تسكوب عاكس- ثوران بركان- جائزة نوبل- جميل جدا- حادث مؤسف- حالة جوية- حدوث كارثة- حيناً آخر- حيوان أليف- حيوانات مفترسة- دراسة حديثة- دور كبير- دول أخرى- رجلا أسطوريا- سرعات حرارية- سكة حديدية- شكل طبيعي- شكل طبيعي- شمال إفريقي- شهادة عالية- شيء جميل- ضررا كبيرا- طرق بدائية- عامل أساسي- عمل مرفوض- غذائي صحي- فترة قصيرة- فوائد عديدة- فوائد كثيرة- قرية صغيرة- قوة جذب- قيمة تاريخية كميات هائلة- كمية كبيرة- لألواح الذهبية- لحيوانات البرية- لكانات الحية- لهجة محلية- مؤتمرا دوليا- مخطوطة قرآنية- مدرسة ابتدائية- مزة أخرى- مستوى أقصى- مكة المكرمة- مكانة مرموقة- منفعة ذاتية- مواد غذائية- مواد كيميائية- مواقع طبيعية- نسبة كبيرة- نظافة خاصة- نظافة عامة- نظام اقتصادي- هدية تقليدية واجبات المدرسية- وقتاً طويلاً

Testte yaklaşık 230 isim+sıfat birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise %20'dir. Testte en fazla yer alan 2. birlikteliktir.

1.5. İsim + İlgeç Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında isim+ilgeç birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

آثار على- إجبار على- احتواء على- إيمان على- استعمال في- إصابة ب- أصعب من- إضافة إلى- اعتبارا من- اعتناء ب- أفضل منه- أكثر من- الابتعاد عن- الاتصال ب- الاتفاق على- الاختلاف بين- الاختلاف في- الاستغناء عن- الاستفادة من- الاستقرار في- الاعتماد على- الإقلاع عن- الانتصار على- الاهتمام ب- التخلص من- التخلي عن- التعاون مع- التعبير عن- التعرف على- التقليل من- التمييز بين- التوعية ب- الجدول الدائر حول- إلحاق ب- الحذر من- لحرص على- الحصول على- الحفاظ على- الذهاب إلى- الراقدة في- الرغبة في- السفر إلى- السيطرة على- العجز عن- العبيد من- العارفة في- القدرة على- القضاء على- اللجوء إلى- المتعلقة ب- المحافظة على- المخالفة في- المرتبطة ب- المسؤول عن- المشي على- المفروشات ب- الموجودة في- الناتج عن- النازح عن- النظر إلى- النقاش حول- الواقعة ب- الواقعة في- الوصول إلى- الواقية من- بحثاً عن- بدلا من- بديلا عن- بعيد عن- بناء على- تابع على- تابعة ل- تأثير على- تحت المطر تحت الأرض- تحت شعار- تحذير من- تشجيع على- جارية عن- حول الأرض- خائفة على- خالية من- خطرا على- خلال السنوات- دفاعا عن- دليل على- ذاهب إلى- رغم أن- زيادة في- ضارب إلى- عبارة عن- علاقة ب- عودة من- غير أنه- قدرة على- قريبة من- كثير من- منق على- مجموعة من- محصورة ب- مخصصة ل- مرتبطة ب- مزينة ب- مستعد ل- مستوردة من- مصحوبة من- مصنوع من- معتمد على- معلومات عن- مغطاة ب- مقسمة إلى- مكسوة ب- مكون من- ممزوجا ب- من شأنه- مناسبة ل- منجما من- ناجمة عن- نتيجة ل- نزول على- نسبة إلى- نظرا ل- هربا من- واجب على- وفقاً

Testte yaklaşık 40 isim+ilgeç birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 3'tür.

1.6. İlgeç + İsim birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında ilgeç+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

في الماضي- لا داعي- إلى الأبد- باستمرار- بالتأكيد- بالتدرج- بالمنة- بجوار- بفضل- بمقتضى- دون محرك- طوال الليل- على الأقل- على التحديد- على الشواطئ- على طول- عن طريق- عند الله- فوق البنفسجية- في البداية- في الغالب- في المائة- في حين- في خطر- في رأيي- في عهد-

لا شك- من أجل- من الثابت- من السهل- من الضرورة- من الضروري- من العوامل- من المتوق- من المستحيل- من المعروف- من المعلوم- من الممكن- من فضلك- من ناحية- منذ القدم- منذ القرون

Testte 42 ilgeç+isim birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 4'tür.

1.7. İsim + İlgeç + İsim Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında isim+ilgeç+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

الاستمتاع بالحياة- أسرع من الضوء- الأشعة فوق البنفسجية- الإصابة باضطرابات- الإقلاع عن التدخين- الحفاظ على البيئة- الشعور بالجوع- الشعور بالتعب- العالم بأسره- القدرة على إدراك- القيام بأمر- القيام بأنشطة- القيام بسفرة- القيام بوظائفه- المهدة بالانقراض- الهجرة من القرى إلى المدن- الهجرة من مكان إلى آخر- إلى هذا جانب- بعضهم على بعض- تابعة للأمم المتحدة- تنمية للعقل- جدير بالذكر- حاملين على رؤوسهم- حاملين على ظهورهم- دفاعا عن الوطن- رمي الأوساخ في البحر- شعور بالعطش- صعود إلى الفضاء- على الطراز الأوربي- قدرة على النطق- قطرات من الماء- مجموعة من الناس- مشيا على الأقدام- مضاد للبكتريا- مضر للجسم- مغطاة بالثلوج- مفيد للصحة- مليئا بالطاقة

Testte 38 tane isim+ilgeç+isim birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 3'tür.

1.8. İsim + Bağlaç + İsim Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında isim+bağlaç+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

الأفلام والكتب- الأكل والشرب- التركيب والوظيفة- العادات والتقاليد- الغش والحيلة- الفواكه والخضراوات- القرى والأرياف- اللحم والشحم- المشاة والركاب- الملاحظة والتجربة- صناعات وتجارية- قديما وحديثا- مأكولات ومشروبات- الحوار والاحترام المتبادل- الجوع والتعب- التحديث والابتكار- أمان وسلام- المحبة والسلام- ثمار وخضار- الاكتئاب والتوتر النفسي- الشرق والغرب- التلوث والضوضاء- الشجار والصراخ- المد والجزر- الرموز والتعبير- اليقظة والنوم- النهار والليل- الزرع والشجر- الرجال والنساء- الأدباء والعلماء التدرييب والتعليم- الجوع أو العطش- العمل و الإنتاجية- الثقافي واللغوي- الداخلية والخارجية- الجودة والجمال- الأدب والشعر العربي- اليأس والقنوط- الخرافات والأساطير- الآليات والمعدات الحديثة- مرة ومرة- المعلومات والأفكار- الآلات والمعدمتطورة

Testte 43 tane isim+bağlaç+isim birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 4'tür.

1.9. İlgeç + İsim + İsim Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında ilgeç+isim+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

إلى حد كبير- إلى حد بعيد- بشكل أفضل- بشكل آلي- بشكل سريع- بشكل سلبي- بشكل عام- بشكل مباشر- بشكل متوازن- بكل سرور- حسب الترتيب الأبجدي- على حد سواء- على سطح الأرض- على شاطئ البحر- على كل فرد- على متن الطائرة- على مر العصور- على وجه الأرض- على وجه التقريب- في أقرب وقت- في الأونة الأخيرة- في الصباح الباكر- في العصور القديمة- في القريب العاجل- في الوقت الحاضر- في أوائل القرن- في بداية أمر- في شتى مجالات- في عالم اليوم- في كافة المجالات- في كل مكان- في مختلف المجالات- في ناحية الأفق- في نفس الوقت- في هذا الإطار- في وقت قصير- في يومنا الحاضر- من كل ناحية- منذ آلاف السنين- منذ زمن بعيد- منذ سنوات طويلة- منذ فترة طويلة- منذ قديم الزمان- منذ قديم الزمان- وعلى الرغم

Testte 45 ilgeç+isim+isim birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 4'tür.

1.10. İlgeç + İsim + İlgeç Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında ilgeç+isim+ilgeç birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

بالإضافة إلى- بالقرب من- بما في ذلك- بالنسبة ل- بحاجة إلى- بدون مطر- بسفرة إلى- بغص النظر عن- على الرغم من- في كثير من الأحيان- لا بد من- لا شك في- لا شك فيه أن- لا غنى عنه- من أجل أن- من الجدير بالذكر- من السهل على- من حين إلى حين- من مكان إلى آخر

Testte yaklaşık 20 ilgeç+ isim+ ilgeç birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 1,5'tur.

1.11. Fiil + İlgeç + İsim Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında fiil+ilgeç+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

أحسن بالبرد- اتخذ للوقاية من الأمراض- تقرب إلى الله- توارثه عن الأجداد- سقط على الأرض- شعر بالسعادة- قام بتخصيص- يصاب بالجفاف

Testte 8 tane fiil+ilgeç+isim birlikteliği bulunmaktadır.

1.12. Fiil + Bağlaç + Fiil Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında fiil+bağlaç+fiil birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

أكل وشرب- لا تعد ولا تحصى

Testte 2 tane fiil + bağlaç + fiil birlikteliği bulunmaktadır.

1.13. Bağlaç + İlgeç + İsim Birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında bağlaç+ilgeç+isim birlikteliğindeki yapılar verilmiştir.

وبالتالي- وبالنظر إلى

Testte 2 tane bağlaç+ilgeç+isim birlikteliği bulunmaktadır.

1.14. Girişik tamlama

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında girişik tamlama şeklindeki yapılar verilmiştir.

أعضاء جسم لإنسان- الأساليب التربوية الجديدة- الخطوط الجوية التركية- اتباع نظام غذائي صحي- أثارا فنية قديمة- ازدياد مقدار تلوث الهواء- استخدام الطاقة المتجددة- أطول وقت ممكن- الإمارات العربية المتحدة- الظواهر الطبيعية الفريدة- العواصف الرملية والمطرية والجليدية- العوامل الطبيعية الأساسية- المبادئ التوجيهية المنشورة- ألوان قوس القزح- الوسائل التعليمية الحديثة- الوقوف عند كل إشارة حمراء- امتحان قيادة سيارة- أمريكا الوسطى والجنوبية- انعكاس أشعة الشمس- أهم المشاكل البيئية- أوائل القرن العشرين- بداية ظهور الخليفة- بطولة لكأس العالم لكرة القدم- تبادل السلع والخدمات- تعليم اللغة التركية- تلاوة القرآن الكريم- تنفيذ البرنامج الوطني- توازن النظام البيئي- جميع البلدان العربية- جميع المجموعات الغذائية- جميع أنحاء العالم- حرية العيش والفكر والرأي- حرية المعتقد والدين والرأي- حلّ مسائل الرياضيات- حياة أخرى بعد الموت- ذات طابع ديني- ذو أهمية كبيرة- رئيسة اللجنة المنظمة للمؤتمر- رفع مستواي الثقافي واللغوي- سطح الكرة الأرضية- سكان المدن الكبيرة- سلامة الحياة البشرية- شبه الجزيرة العربية- صحة الفم الأسنان- ضواحي المدن الكبيرة- طبقات الجو العليا- طبيعة العوامل المؤدية- عادات العصر الجاهلي- عجائب الدنيا السبع- فترات زمنية طويلة- قائمة الألعاب الأولمبية- قائمة التراث العالمي لليونسكو- قانون الجاذبية الكونية- كل أنحاء العالم- كل مواسم السنة- كل نواحي الحياة- كنوز الطبيعة والثقافية والتاريخية- لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة- مباراة كرة القدم- مجموعات غذائية معينة- مركزا تجاريا وماليا- مصادر المياه العذبة- مكان حدوث الجريمة- ممارسة التمارين الرياضية- منظمة الصحة العالمية- منفعة الأشخاص الذاتية- مواقع التواصل الاجتماعي- مياه البحار والمحيطات- نظائر الكربون المشع- نظافة الفم والأسنان- نهاية القرن التاسع عشر- وزارة التربية التركية- وزارة الصحة العامة- وسائل الإعلام الاجتماعية- وسائل الاتصال الحديثة- وسائل النقل الحديثة

Testte 75 girişik tamlama bulunmakta olup yapı içerisindeki oramı ise % 6'dır.

1.15. Cümlelerin tamamının birlikteliği

Bu başlık altında test içeriğinde bulunan eşdizim türleri arasında cümlelerin tamamının birlikteliği şeklindeki yapılar verilmiştir.

أتق الله- أطلق عليه اسم- الأمر ليس كذلك- أنت على حق- انتقل من جبل إلى جبل- انخفض عدد السكان- تلعب دورا هاما- رحمه الله- سبحان الله- شفاك الله- صلى الله عليه وسلم- قال في نفسه- قطع مسافات هائلة- كل عام وأنتم بخير- لو سمحت- ما رأيك- ماذا بك- ماذا جرى لك- مضغة في أفواه الناس- يا لك من ولد

Testte 20 tane cümlelerin tamamının birlikteliği bulunmakta olup bu birlikteliğin yapı içerisindeki oranı ise % 1,5'tur.

Sonuç olarak yabancı dil testlerindeki tespit edilen yukarıdaki eşdizimlerin farklı şekillerde ve çok sayıda oldukları görülmektedir. En sık yer alan eşdizimler ise fiil + ilgeç birlikteliği, isim+ sıfat birlikteliği, isim+ isim birlikteliği ile oluşanlardır. Eşdizimlerde aynı sözcüğün farklı sözcüklerle kurduğu birliktelik ile farklı anlamlar ifade edebildiği sorularda açıkça görülmektedir.

2.2021 Arapça yabancı dil testi örneğinde eşdizimsel yapıların soru ve cevaplara etkisi

Çalışmanın bu kısmında 5 sınavda yer alan ve yukarıda başlıklar şeklinde verilen eşdizimsel ifadelerin Arapça yabancı dil testinde bulunma sıklığı ve soruların cevaplanmasındaki etkisi 2021 YDT örneği ile ortaya konulacaktır. Bütün sorular analiz edilip eşdizimsel ifadeler şu başlıklar altında incelenmiştir.

- Eşdizimin doğrudan sorulduğu sorular
- Eşdizimin başka yapıların içerisinde sorulduğu sorular
- Eşdizimin anlama etkisinin olduğu sorular

Arapça yabancı dil testinde farklı türlerde 80 soru bulunmaktadır. 1. - 15. sorularda, cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcük veya ifadeler, 16. - 20. sorularda, parçada numaralanmış yerlere uygun düşen sözcük veya ifadeler, 21. - 28. sorularda, verilen cümleyi uygun şekilde tamamlayan ifade, 44. - 48. sorularda, karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifade, 49. - 53. sorularda, verilen cümleye anlamca en yakın cümle, 54. - 58. sorularda, verilen durumda söylenmiş olabilecek söz, 59. - 63. sorularda, boş bırakılan yere, parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek cümle, 64. - 69. sorularda, verilen Arapça cümleye anlamca en yakın Türkçe cümle, 70. - 75. sorularda, verilen Türkçe cümleye anlamca en yakın Arapça cümle 76. - 80. sorularda, parçanın anlam bütünlüğünü bozan cümle sorulmakta ve 29. - 43. sorularda ise verilen parçaya göre soruların cevaplanması istenmektedir.

Çalışmanın bu kısmında sadece soruların cevaplanmasına etki eden eşdizimler örneklendirilmiştir. Testteki soru ve diğer seçeneklerde yer alan eşdizimsel ifadeler çalışmanın sonraki bölümünde tablo halinde verilmiştir. Testteki soruların cevaplanmasında karşımıza çıkan eş dizimler önce gruplandırılmış, sonra da her bir sorunun analizinde bu durum ifade edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak eşdizimin doğrudan sorulduğu sorular, sonrasında eşdizimin başka yapıların içerisinde sorulduğu sorular ve son olarak da eşdizimin anlama etkisinin olduğu sorular incelenecektir.

2.1. Eşdizimin doğrudan sorulduğu sorular

Sorular üzerinde yapılan inceleme sonucunda sınavın 1, 4, 6, 8, 9. ve 14. soruları olmak üzere 6 sorusunda eşdizimsel ifadelerin doğrudan sorulduğu görülmektedir.

التقى الصديقان بعد سنوات وجلسا يسترجعان الذكريات

İki arkadaş yıllar sonra karşılaştı ve oturup anılarını anlattılar. 1. soruda eş dizimsel ifadeyi oluşturan الذكريات sözcüğü sorulmaktadır.

يعدّ التلوث البيئي أحد أنواع التلوث الخطير وبخاصة في المدن الكبرى.

Çevre kirliliği, özellikle büyük şehirlerdeki tehlikeli kirlilik türlerinden biridir. 4. soruda eş dizimsel ifadeyi oluşturan الخطير sözcüğü sorulmaktadır.

ارتفعت الحرارة في هذا الصيف إلى أربعين درجة.

Bu yaz sıcaklık kırk dereceye yükseldi. 6. soruda eş dizimsel ifadeyi oluşturan ارتفعت sözcüğü sorulmaktadır.

يحتاج الأطفال في العادة إلى أكثر من ثلاث وجبات في اليوم.

Çocuklar genellikle günde üç öğünden fazla öğüne ihtiyaç duyarlar. 8. soruda eş dizimsel ifadeyi oluşturan إلى ve يحتاج sözcükleri sorulmaktadır.

ترتبط أعياد المسلمين بعبادتين من أهم عبادات الله.

Müslümanların bayramları, Allah'a ibadet etmenin en önemli iki ibadeti ile bağlantılıdır. 9. soruda eş dizimsel ifadeyi oluşturan ترتبط sözcüğü sorulmaktadır.

يزيح العامل الصخرة، فتتحرك من مكانها إلى مكان آخر.

İşçi kayayı hareket ettiriyor ve o bir yerden başka bir yere hareket ediyor. 14. soruda eş dizimsel ifadeyi oluşturan من sözcüğü sorulmaktadır.

2.1. Eşdizimin başka yapıların içerisinde sorulduğu sorular

Sorular üzerinde yapılan inceleme sonucunda sınavın 10. ve 13. soruları olmak üzere 2 sorusunda eşdizimsel ifadelerin başka yapıların içerisinde sorulduğu görülmektedir.

إن ممارسة الرياضة بشكل يومي تحرق السرعات الحرارية الزائدة في الجسم.

Günlük olarak egzersiz yapmak vücuttaki fazla kaloriyi yakar. حرق fiilinin doğru sigasının boşluğa getirilmesinin istendiği ve dilbilgisi (sarf) bilgisinin ölçüldüğü 10. soruda ممارسة الرياضة eş dizimsel ifadenin fiilin geleceği sigayı etkileyici olarak farklı bir yapının içerisinde sorulduğu görülmektedir.

إنّ الغذاء المناسب للأم الحامل هو الغذاء المتوازن الذي يحتوي على جميع المجموعات الغذائية.

Anne adayı için uygun besin, tüm besin gruplarını içeren dengeli bir beslenmedir. Şeklinde verilen cümlelerin bulunduğu 13. soruda boşluğa uygun ismi mevsul sorulmaktadır. İsmi mevsulün döndüğü ismin الغذاء المتوازن olması eşdizimin doğru cevabın bulunmasındaki tek seçenek olduğu görülmektedir.

2.2. Eşdizimin anlama etkisinin olduğu sorular

جلس أفراد الأسرة يتحدثون لاختيار مكان هادئ للإجازة

Aile oturdu, tatil için sessiz bir yer seçmek için konuşuyor. Soruda “tatil için sakin bir yer seçmek için” ibaresinde 2. soruda boşluğa gelebilecek لاختيار sözcüğü sorulmaktadır. Boşluğun bu sözcük ile doğru bir şekilde doldurulabilmesi için مكان هادئ eşdiziminin cümleye kattığı anlam etkili olmaktadır.

تلعب البنت الصغيرة مع أختها في الحديقة.

Küçük kız kardeşiyle bahçede oynuyor 3. soruda الصغيرة sıfatı sorulmakla birlikte cümlede yine مع ve تلعب eşdizimin bilinmesi cümlelerin ifade ettiği anlam açısından önemlidir. Çünkü dilbilgisinin ölçüldüğü sorularda çoğu zaman ifade edilen anlamın bilinmemesi doğru cevabın bulunmasını zorlaştırmaktadır.

طلب العلم فريضة على كل مسلم.

İlim öğrenmek her Müslümana farzdır. 5. soruda كل nin diğer şıklara göre anlamı cümleyi tamamladığı için doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için mutlaka العلم فريضة على ve طلب العلم eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

العادات والتقاليد تحدد هوية المجتمع، وتعطيه تلك الصبغة الخاصة التي يصبغ بها.

Gelenekler ve görenekler, toplumun kimliğini belirler ve ona renklendiği bu özel rengi verir. 7. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan تحدد fiili sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için mutlaka العادات والتقاليد eşdiziminin bilinmesi önemlidir.

إن ممارسة الرياضة بشكل يومي تحرق السعرات الحرارية الزائدة في الجسم.

Günlük olarak egzersiz yapmak vücuttaki fazla kaloriyi yakar. حرق fiilinin doğru sigasının boşluğa getirilmesinin istendiği ve dilbilgisi (sarf)bilgisinin ölçüldüğü 10. soruda السعرات الحرارية eş dizimsel ifadenin boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için bilinmesi önemlidir.

ربط الله تعالى الصوم بعيد الفطر كما ربط الحج بعيد الأضحي.

Allah Teâlâ, hac ile Kurban Bayramı'nı ilişkilendirdiği gibi, orucu da Ramazan Bayramı ile ilişkilendirmiştir. 11. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan كما sözcüğü sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için mutlaka ربط ب عيد الفطر ve ربط ب عيد الأضحي eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

لم أقابل المدير شخصيا لكن تحدثت مع سكرتيره.

Müdürle şahsen görüşmedim ama sekreteri ile konuştum. 12. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan لكن sözcüğü sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için mutlaka مع تحدثت eşdiziminin bilinmesi önemlidir.

لم تتغير قواعد اللغة العربية تغيرا كبيرا رغم تغير قواعد اللهجات العامية.

Arap dilinin kuralları, konuşma diline ait lehçelerin kurallarındaki değişikliğe rağmen önemli ölçüde değişmemiştir. 15. soruda mefulü mutlak تغيرا sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilme olasılığının artmasında قواعد اللغة العربية eşdiziminin bilinmesi önemlidir.

قال طارق: أعيش في أسرة مكونة من أب وأم وثلاثة أولاد،

Tarık dedi ki: Anne, baba ve üç çocuktan oluşan bir ailede yaşıyorum. 16. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan أولاد sözcüğü sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için في أعيش eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

يعمل أبي موظفا في شركة الكهرباء منذ عشر سنوات،

Babam on yıldır memur olarak elektrik şirketinde çalışıyor. 17. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan منذ sözcüğü sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için mutlaka يعمل في ve شركة الكهرباء eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

أمي مدرسة تدرس التاريخ لتلاميذ الصف السابع أما أخي الأكبر فهو في الصف التاسع.

Annem yedinci sınıflara tarih dersi veren bir öğretmen, ağabeyim ise dokuzuncu sınıfta. 18. soruda السابع sınıfları sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilme olasılığının artmasında ل درس sınıfları eşdiziminin bilinmesi önemlidir.

يجب أن يلعب كرة القدم حينما يرسم حينما آخر.

Bazen futbol oynamayı, bazen de resim yapmayı sever. 19. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan حينما --- حينما آخر ve كرة القدم fiili sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

أما أنا فأدرس في الصف الرابع.

Bana gelince, dördüncü sınıfta okuyorum. 20. soruda anlam yönünden cümleyi tamamlayan أما sözcüğü sorulmaktadır. Soruda boşluğun doğru seçenikle doldurulabilmesi için في درس eşdiziminin bilinmesi önemlidir.

رجع آلاف الحجاج إلى بلادهم بعد أدائهم فريضة الحج.

Hac ibadetini yerine getiren binlerce hacı ülkesine döndü. 21. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan رجع إلى cümle sorulmaktadır. Doğru cümle için verilen cümledeki فريضة الحج ve tamamlayan رجع إلى eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

كان الجو مشمسا وحارا في الصباح ، فأصبح ممطرا وباردا بعد الظهر.

Hava sabahleyin güneşli ve sıcak, öğleden sonra yağmurlu ve soğuktu. 22. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan فريضة الحج cümle sorulmaktadır. Doğru cümle için verilen cümledeki

رجع إلى الصباح ve tamamlayan فريضة الحج cümledeki eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

تسحر إسطنبول زوارها بكنوزها الطبيعية والثقافية والتاريخية وموقعها الفريد من نوعه كجسر بين آسيا وأوروبا.

İstanbul, doğal, kültürel ve tarihi zenginlikleri ve Asya ile Avrupa arasında bir köprü olarak eşsiz konumu ile ziyaretçilerini büyülüyor. 23. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan كنفوزها الطبيعية والثقافية cümle sorulmaktadır. Doğru cümle için tamamlayan cümledeki eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

الكرة الطائرة رياضة تلعب بين فريقين على ملعب مقسم بواسطة شبكة

Voleybol file ile ikiye bölünmüş bir sahada iki takım arasında oynanan bir spordur. 24. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan cümle sorulmaktadır. Doğru cümle için verilen cümledeki الكرة الطائرة ve tamamlayan مقسم ب cümledeki eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

على الرغم من مرور ثلاثة أيام على الكارثة ما زالت عمليات الإنقاذ مستمرة بين الأنقاض

Felaketin üzerinden üç gün geçmesine rağmen enkaz altında kurtarma çalışmaları devam ediyor. 25. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan cümle sorulmaktadır. Doğru cümle için verilen cümledeki عمليات الإنقاذ ve tamamlayan على الرغم من مرور cümledeki eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

يجب زرع الكثير من في المدن لأن النباتات تنقي الهواء من التلوث

Şehirler çok fazla bitki dikilmelidir çünkü bitkiler havayı kirlilikten arındırır. 26. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan cümle sorulmaktadır. Doğru cümlelerin seçilebilmesi için verilen cümledeki eşdizimlerin bilinmesi önemlidir.

بعض الأقراص الطبية تُستعمل لتخفيف الصداع والحمى

Bazı tıbbi tabletler baş ağrısını ve ateşi hafifletmek için kullanılır. 27. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan cümle sorulmaktadır. Doğru cümlelerin seçilebilmesi için verilen cümledeki eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

في يومنا الحاضر تلعب وسائل النقل الحديثة دورا هاما في الربط بين المدن وتسهيل النقل

Günümüzde modern ulaşım, şehirleri birbirine bağlamada ve ulaşımı kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. 28. soruda cümleyi anlam yönünden tamamlayan cümle sorulmaktadır. Doğru cümlelerin seçilebilmesi için verilen cümledeki eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

عندما انتشر الإسلام في الجزيرة العربية، بعث الرسول (ص) وفدا من الصحابة، برئاسة عمرو بن العاص، يدعو أهل عُمان للإسلام فأحبوا عمروا، وأكرموه، ودخلوا في الإسلام فاجتمع أهل عُمان على دين الله. وحينما علموا بوفاة رسول الله (ص)، قدم وفد منهم إلى المدينة المنورة، وبايعوا أبا بكر الصديق بالخلافة.

İslam Arap Yarımadası'nda yayıldığında, Rasûlullah (s.a.v.), Ummanlıları İslam'a davet etmek için Amr İbnü'l-Âs başkanlığında bir sahabe heyeti göndermiş, Amr'ı sevmiş ve onurlandırmışlar ve İslam'ı kabul etmişlerdir. Böylece Umman halkı Allah'ın dini üzerinde toplandı. Resûlullah (s.a.v)'in vefatını haber alınca, Medine'ye bir heyet geldi ve hilafet için Ebu Bekir Sıddık'a biat etti. 29-31. soruların verilen parçaya göre cevaplanması istenmektedir. Parçanın doğru bir şekilde anlaşılması için parçada geçen المنورة، قدم إلى رسول الله، علموا ب، دين الله، اجتمع على، دخلوا في الإسلام، يدعو ل، وفدا بعث، العربية الجزيرة، انتشر في، انتشار الإسلام، المدينة المنورة، بايعوا، المدينة

لماذا أرسل الرسول (ص) وفدا إلى أهل عُمان ؟

لكي يدعوهم للإسلام

Resûlullah (s.a.v) Umman halkına neden bir heyet gönderdi? Onları İslam'a davet etmek için.

29. soruda soru kökündeki إلى رسول الله (ص) ve cevaptaki يدعو للإسلام eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

من تولى الخلافة بعد الرسول (ص)؟

أبو بكر الصديق

Resulullah'tan (s.a.v.) sonra kim halife oldu? Hz. Ebubekir es-Sıddık. 30. soruda soru kökündeki الخلافة ve cevaptaki أبو بكر الصديق eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

أي من العبارات التالية صحيح حسب النص؟

استقبل أهل عُمان الوفد الذي بعثه الرسول (ص) إليهم بالترحيب.

Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur? Umman halkı, Resûlullah (s.a.v.)'in kendilerine gönderdiği heyeti memnuniyetle karşıladılar. 31. soruda soru kökündeki العبارات التالية ve cevaptaki الوفد إليهم، استقبل بالترحيب eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

الشمس نجم مضيء، وهي كرة ملتهبة أكبر من الأرض بكثير. ولو لا الشمس لا انتهت حياة الإنسان والحيوان والنبات، وهي مصدر النور، ترسل أشعتها إلى مياه البحر، فتتحول المياه إلى بخار، يحمله الهواء إلى أعالي الجو في السماء. فتتكون الغيوم التي تنزل على الأرض مطرا. فينبت النبات وتجري الأنهار والجداول ويتدفق الماء من الينابيع والأبار. وعندما ينزل المطر نرى الطيف الشمسي، نتيجة انعكاس أشعة الشمس في نقط المطر وانحلالها إلى ألوانها الأصلية.

Güneş parlayan bir yıldız, dünyadan çok daha büyük yanan bir küredir. Ve güneş olmasaydı, insanın, hayvanın ve bitkilerin hayatı sona ererdi. O ışık kaynağıdır. Işıklarını deniz suyuna gönderir ve su, havanın gökyüzünde atmosferin yüksekliklerine taşıdığı buhara dönüşür. Yere düşen bulutlar yağmura dönüşür. Bitki büyür, nehirler ve akarsular akar ve su pınarlardan ve kuyulardan fışkırır. Ve yağmur yağdığı anda, güneş ışınlarının yağmur damlalarına yansımaları sonucu güneş tayfını görürüz ve bunlar orijinal renklerine dönüşürler. 32-34. soruların verilen parçaya göre cevaplanması istenmektedir. Parçanın doğru bir şekilde anlaşılması için parçada geçen من مصدر النور، حياة الإنسان والحيوان والنبات، بكثير، أكبر من، ترسل إلى، مياه البحر، يتحول إلى، يحمله إلى، تنزل على، ينبت النبات، يتدفق من، أشعة الشمس، الطيف الشمسي، نتيجة انعكاس أشعة الشمس في نقط المطر، وانحلالها إلى ألوانها الأصلية. eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

يبدو أن الشمس مصدر الحياة لجميع الكائنات الحية.

Güneş, tüm canlılar için yaşam kaynağı gibi görünmektedir. 32. soruda soru kökündeki يبدو أن ve cevaptaki مصدر الحياة لجميع الكائنات الحية eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

نستنتج من النص أن الغيوم تتكون نتيجة تبخر المياه وصعودها إلى أعالي الجو.

Metinden, suyun buharlaşması ve üst atmosfere yükselmesi sonucu bulutların oluştuğu sonucuna varıyoruz. 33. soruda soru kökündeki نستنتج من ve cevaptaki أعالي الجو، صعودها إلى eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

أي العبارات التالية صحيح حسب النص؟

الطيف الشمسي هو وانحلال أشعة الشمس إلى ألوانها الأصلية.

Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur? Güneş tayfı, güneş ışığının orijinal renklerine geri dönmesidir. 34. soruda soru kökündeki العبارات التالية، حسب النص، وانحلال أشعة الشمس eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

ولد سيدنا محمد (ص) في مكة المكرمة، فسلمته أمه أمانة إلى حليلة السعدية، لترضعه مع ألدائها. كان من صغره صادقا أميناً، فسماه الناس "الصادق الأمين" وقد علم الناس في حياته الأدب الحسن، والأخلاق الحميدة. ولما صار عمره أربعين عاماً، بدأ نزول القرآن الكريم عليه. فأمنت به زوجته خديجة، وأمن به صديقه أبو بكر وابن عمه علي بن أبي طالب وكثير من الناس.

Efendimiz Muhammed (s.a.v.) Mekke-i Mükerrreme'de doğdu ve annesi Âmine, onu çocukları ile emzirmesi için Halime Sa'diyye'ye teslim etti. Küçüklüğünden beri dürüst ve emindi. İnsanlar onu "es-Sâdiku'l-Emîn" olarak adlandırdı ve yaşamı boyunca insanlara güzel edep ve ahlâkı öğretti. Kırk yaşında ulaştığında kendisine Kur'an-ı Kerim inmeye başladı. Bunun üzerine ona eşi Hatice, arkadaşı Ebu Bekir, amcasının oğlu Ali bin Ebi Talib ve birçok insan iman etti. 35-37. soruların verilen parçaya göre cevaplanması istenmektedir. Parçanın doğru bir şekilde anlaşılması için parçada geçen من، ولد في مكة المكرمة، ولد في، من، أمن ب، نزول القرآن الكريم، والصادق الأمين، الأخلاق الحميدة، الأدب الحسن، القرآن الكريم eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

لماذا سلمته أمه إلى حليلة السعدية؟

لكي تقوم برضاعته.

Annesi onu neden Halime Sa'diyye'ye teslim etti? Emzirmesi için. 35. soruda soru kökündeki سلمته إلى ve cevaptaki تقوم برضاعته eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

لماذا سمى الناس سيدنا محمداً (ص) الصادق الأمين

لأنه كان صادقاً وأميناً منذ صغره.

İnsanlar onu niçin “es-Sâdiku’l- Emîn” olarak adlandırdı? Çünkü o küçüklüğünden beri doğru ve güvenilir. 36. soruda soru kökündeki الصادق الأمين ve cevaptaki صادقاً وأميناً eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

متى بدأ نزول القرآن الكريم على نبينا محمد (ص)؟

لَمَّا بَلَغَ الأربَعِينَ مِنْ عَمْرِهِ .

Kur'an-ı Kerim Efendimiz Muhammed'e (s.a.v.) ne zaman inmeye başladı? Kırk yaşına ulaştığında. 37. soruda soru kökündeki القرآن الكريم ve cevaptaki بلغ الأربعين من عمره eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

جاء رجل إلى جحا وقال له: أأرجو أن تكتب لي رسالة لأحد أصدقائي في بغداد، فقال له جحا: دعني، فليس عندي وقت للسفر إلى بغداد، وخطي لا يستطيع أن يقرأه غيري، فإذا كتبت لصديقك الذي في بغداد، فلا بد من أن أسافر إليه لأقرأ ما كتبت له لأنني لا أستطيع قراءة رسالتك.

Bir adam Hoca'ya geldi ve ona dedi ki: “Lütfen bana Bağdat'taki arkadaşlarımdan birine bir mektup yazın.” Hoca ona dedi ki: “Bırak beni, Bağdat'a gitmeye vaktim yok ve el yazımı benden başka kimse okuyamaz. Bağdat'taki arkadaşınıza yazarsam, mektubumu okuyamayacağı için yazdıklarımı okumak için ona gitmem gerekir.” 38-40. soruların verilen parçaya göre cevaplanması istenmektedir. Parçanın doğru bir şekilde anlaşılması için parçada geçen إلى جاء ل, قال ل, تكتب ل, السفر إلى, فلا بد من, السفر إلى, تكتب ل, قال ل, جاء إلى eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

يبدو أن الرجل قد طلب من جحا.---

أن يكتب له رسالة لأحد أصدقائه

Görünüşe göre adam Hoca'dan arkadaşlarından birine mektup yazmasını istemiş. 38. soruda soru kökündeki يبدو أن طلب من يبدو أن ve cevaptaki يكتب له eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

ماذا قال جحا للرجل عن خطه؟

لا يستطيع أحد قراءته.

Hoca yazısı hakkında adama ne dedi? Onu hiçbir kimse okuyamaz. 39. soruda soru kökündeki قال ل ve cevaptaki قال عن eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

أي من العبارات التالية يمكن أن نستنتج حسب النص؟

لم يكتب جحا رسالة للرجل.

Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisine ulaşılabılır? Hoca adama mektup yazmadı. 40. soruda soru kökündeki نستنتج من ve cevaptaki ل يكتب ل eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

رواية “الأمير الصغير” من الأعمال العالمية المشهورة التي تنتمي إلى أدب الأطفال. وفيها يعرض لنا كاتبها الفرنسي “أنطوان دو سانت إكزوبيري” قصة الطيار الذي تعطلت طائرته في الصحراء. فبالتقي الطيار بأمير صغير أتى من كوكب آخر تاركاً زهرته التي يحبها.

Küçük Prens romanı, çocuk edebiyatının dünyaca ünlü eserlerinden biridir. İçinde Fransız yazar Antoine de Saint-Exupéry, çölde uçağı bozulan pilotun hikâyesini sunuyor. Pilot, başka bir gezegenden gelen ve sevgili çiçeğini bırakan küçük bir prensle tanışır. 41-43. soruların verilen parçaya göre cevaplanması istenmektedir. Parçanın doğru bir şekilde anlaşılması için parçada geçen إلى, الأعمال العالمية المشهورة, فبالتقي, ب, يعرض ل, أدب الأطفال eşdizimlerinin bilinmesi önemlidir.

كاتب القصة حسب النص أعلاه هو----.

الفرنسي "أنطوان دو سانت إكزوبيري"

Yukarıdaki metne göre hikâyenin yazarı Fransız Antoine de Saint-Exupéry'dir. 41. soruda soru kökündeki النص حسب eşdiziminin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

نفهم من القطعة أن الأمير الصغير----.

جاء من كوكب آخر

Parçadan anlıyoruz ki küçük prens başka bir gezegenden geldi. 42. soruda soru kökündeki, نفهم من ve cevaptaki من جاء eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

بعد قراءة النص يمكن القول إن رواية الأمير الصغير هي قصة----.

عالمية للأطفال

Metni okuduktan sonra Küçük Prens romanının çocuklar için evrensel bir hikâye olduğu söylenebilir. 43. soruda soru kökündeki النص قراءة eşdiziminin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

- لا تخذلك شمس الشتاء يا ولدي.

-أنت على حق يا أمي، فنحن في فصل الشتاء.

الشمس جميلة جدا في الخارج يا أمي.

Kış güneşine aldanma oğlum. Haklısın anne, kış geldi. Dışarıda güneş çok güzel anne. Karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadenin sorulduğu 44. soruda konuşmalarda yer alan أنت على حق, شمس الشتاء ve cevapta yer alan في الخارج eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

- لقد اقترب يوم المعلم.

- هدية تقليدية مثل الورود، وأنت؟

أنا أفكر أن أكتب له شعرا.

Öğretmenler Günü yaklaşıyor. Gül gibi geleneksel bir hediye, ya sen? Ona şiir yazmayı düşünüyorum. Karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadenin sorulduğu 45. soruda konuşmalarda yer alan يوم المعلم, هدية تقليدية ve cevapta yer alan له أكتب eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

- كيف الطقس في الخارج يا ليلي؟

هل تحبين الطقس الممطر؟

أنت محقة يا ليلي، أوقاتنا في الصيف تمر بشكل أجمل.

لا، أحب الطقس الحار والمشمس لأنني أقضي أوقاتا ممتعة فيه كالتنزه والسباحة.

Dışarıda hava nasıl, Leyla? Yağmurlu havayı sever misin? Haklısın Leyla, yazın bizim zamanımız daha güzel geçiyor. Hayır, sıcak ve güneşli havayı severim çünkü içinde yürüyüş yapmak, yüzmek gibi eğlenceli zamanlar geçiririm. Karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadenin

يحتوي الكتاب على السير الذاتية لأهم الشخصيات في العصر الحديث.

في الكتاب معلومات شخصية للناس المهمين في يومنا الحاضر.

Kitap, modern çağın en önemli şahsiyetlerinin biyografilerini içermektedir. Kitap, günümüzün önemli kişilerine ait kişisel bilgiler içermektedir. Verilen cümleye anlamca en yakın cümlenin sorulduğu 52. soruda verilen cümlede yer alan على السير الذاتية, يحتوي على anlamca en yakın cümledeki في يومنا الحاضر eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

التعليم عامل أساسي لتقدم أي شعب من الشعوب لذلك تعمل الدول على نشره وتيسيره لمواطنيها.

تعمل الدول على تسهيل ونشر التعليم بين مواطنيها لأنه عامل أساسي لتقدم الشعوب.

Eğitim, herhangi bir halkın ilerlemesi için temel bir faktördür, bu nedenle ülkeler onu yaymak ve vatandaşları için kolaylaştırmak için çalışır. Devletler, eğitimi vatandaşları arasında kolaylaştıracak ve yaygınlaştırmak için çalışır, çünkü eğitim, halkların ilerlemesi için temel bir faktördür. Verilen cümleye anlamca en yakın cümlenin sorulduğu 53. soruda verilen cümlede yer alan على عامل أساسي, تعمل على ve تيسير ل, تعمل على anlamca en yakın cümledeki على عامل أساسي, نشر التعليم, عمل على eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

ركب صديقك الطائرة لأول مرة في حياته. وهو يخاف منها جدا، وأنت تقول له لتهدئته ---- :

لا داعي للخوف، الطائرة هي أسلم وسيلة للمواصلات في العالم.

Arkadaşın hayatında ilk kez uçağa bindi. Ve ondan çok korkuyor ve sen ona onu sakinleştirmek için ---- söylüyorsun: Korkuya gerek yok, uçak dünyadaki en güvenli ulaşım aracıdır. Verilen durumda söylenmiş olabilecek sözün sorulduğu 54. soruda verilen cümlede yer alan لأول مرة, يخاف من ve cevap cümlesindeki لا داعي ل eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

تريد تربية قطة في المنزل، ولكن والدتك لاتسمح بذلك. وأنت تقول لها---- :

القطه حيوان أليف مناسب جدا لتربيته في المنزل.

Evde kedi yetiştirmek istiyorsunuz ama anneniz buna izin vermiyor. Ve ona diyorsun ki: ---- Kedi evde yetiştirilmeye çok uygun bir evcil hayvandır. Verilen durumda söylenmiş olabilecek sözün sorulduğu 55. soruda verilen cümlede yer alan ل, حيوان أليف مناسب ve cevap cümlesindeki ل, تربية قطة anlamca en yakın eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

اشترى لك والدك قميصا جديدا ولكنه ليس مفاكس. فأنت تقول له بلطف ---- :

أشكرك، أخبرني المحل الذي اشتريت منه القميص لأغيره.

Baban sana yeni bir gömlek aldı ama o senin bedenin değil. Ona nazikçe şöyle dersin: ----Teşekkür ederim, gömleği satın aldığın mağazayı söyle de değiştiriyim. Verilen durumda söylenmiş olabilecek sözün sorulduğu 56. soruda verilen cümlede yer alan ل, اشترى ل ve cevap cümlesindeki من اشترى ل eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

ستسافر إلى لبنان للعمل هناك ولكنك لم تخبر عائلتك بهذا بعد، ولذلك تقوم بتنظيم عشاء عائلي لتخبرهم بسفرهم ---- :

جمعتمكم لأخبركم بسفري إلى لبنان للعمل هناك .

Orada çalışmak için Lübnan'a gideceksin ama bunu ailene henüz anlatmadın, bu yüzden onlara seyahatini anlatmak için bir aile yemeği düzenliyorsun. Onlara diyor ki: ---- Orada çalışmak üzere Lübnan'a yapacağım seyahatimi anlatmak için sizi topladım. Verilen durumda söylenmiş olabilecek sözün sorulduğu 57. soruda verilen cümlede yer alan ب, تقوم ب, ستسافر إلى ve cevap cümlesindeki ل, تخبر ب, تقول ل eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

أخوك يشتري كل شيء من الإنترنت دائما، فأنت تقترح عليه ---- :

يجب عليك أن تشتري من المواقع الآمنة دائما.

Kardeşin her şeyi her zaman internetten satın alıyor, bu yüzden ona şunu öneriyorsun: ---- Her zaman güvenli sitelerden satın almalısınız. Verilen durumda söylenmiş olabilecek sözün sorulduğu 58. soruda verilen cümlede yer alan من يشتري عليه، اقترح ve cevap cümlesindeki المواقع الآمنة، يجب عليك eşdizimlerinin bilinmesi sorunun doğru bir şekilde cevaplanması için önemlidir.

كل الطيور لها أجنحة، وريش، ولكن قدرتها على الطيران مختلفة. فهناك طيور تطير في الفضاء، تملو حيناً وتهبط حيناً آخر فوق الأشجار وعلى الشواطئ. وهناك طيور لا تطير، لأن أجنحتها لا تساعد على الطيران.

Bütün kuşların kanatları ve tüyleri vardır ama uçuş yetenekleri farklıdır. Boşlukta uçan, bazen yükselen, bazen ağaçlara ve sahillere konan kuşlar vardır. Uçamayan kuşlar vardır çünkü kanatları uçmalarına yardımcı olmaz. 59. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden kuşların uçma yetenekleri farklıdır. Boşlukta uçan, bazen yükselen, bazen ağaçlara ve sahillere konan kuşlar vardır. Uçamayan kuşlar vardır çünkü kanatları uçmalarına yardımcı olmaz. 59. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden kuşların uçma yetenekleri farklıdır.

كانت وسائل النقل في العصور القديمة بطيئة جداً، وكان الناس يسافرون مشياً على الأقدام. ويحملون حاجاتهم على ظهورهم أو رؤوسهم، ثم أخذ الناس يستعملون الحيوانات لنقل حاجاتهم.

Antik çağda ulaşım çok yavaştı ve insanlar yürüyerek seyahat ederdi. Ve ihtiyaçlarını sırtlarında veya başlarında taşıyorlar, sonra insanlar ihtiyaçlarını taşımak için hayvanları kullanmaya başladı. İnsanlar yürüyerek seyahat ediyordu. 60. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden insanların taşıma yöntemleri farklıdır. Antik çağda ulaşım çok yavaştı ve insanlar yürüyerek seyahat ederdi. Ve ihtiyaçlarını sırtlarında veya başlarında taşıyorlar, sonra insanlar ihtiyaçlarını taşımak için hayvanları kullanmaya başladı. İnsanlar yürüyerek seyahat ediyordu. 60. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden insanların taşıma yöntemleri farklıdır.

الإنجليز هم أول من طوروا كرة القدم ووضعوا قواعدها، وانتشرت بعدها في جميع أرجاء العالم. وأصبحت أكثر الألعاب شعبية. ومباراة كرة القدم حذت بتسعين دقيقة مقسمة إلى شوطين ويؤديها فريقان.

Futbolu ilk geliştiren, kurallarını koyan ve ardından tüm dünyaya yayan İngilizlerdir. En popüler oyun haline geldi. Futbol maçı iki takım tarafından oynanmak üzere iki yarıya bölünmüş doksan dakika olarak belirlenir. Sonra tüm dünyaya yayıldı. 61. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden insanların taşıma yöntemleri farklıdır. Futbolu ilk geliştiren, kurallarını koyan ve ardından tüm dünyaya yayan İngilizlerdir. En popüler oyun haline geldi. Futbol maçı iki takım tarafından oynanmak üzere iki yarıya bölünmüş doksan dakika olarak belirlenir. Sonra tüm dünyaya yayıldı. 61. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden insanların taşıma yöntemleri farklıdır.

بريطانيا، أو المملكة المتحدة هي مملكة توجد في أوروبا، وتحديدا في الجزء الشمالي الغربي منها، وتتكون من أربع دول متحدة في الحكم. وهي أيرلندا، إنجلترا، واسكتلندا، وويلز. وعاصمة المملكة هي مدينة لندن التي تمثل أيضا أكبر مدنها، وهي مدينة تقع في وسط الدولة.

İngiltere veya Birleşik Krallık, Avrupa'da, özellikle kuzeybatı kesiminde bulunan bir krallıktır ve yönetimde birleşmiş dört ülkeden oluşur. Bunlar İrlanda, İngiltere, İskoçya ve Galler'dir. Ve Krallığın başkenti, ülkenin merkezinde bulunan bir şehir olan en büyük şehri de temsil eden Londra şehridir. 62. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek cümlede eşdizim bir ifade bulunmamasına rağmen büyük şehirler, başkentler ve diğer önemli şehirler de temsil eden şehirlerdir. 62. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek cümlede eşdizim bir ifade bulunmamasına rağmen büyük şehirler, başkentler ve diğer önemli şehirler de temsil eden şehirlerdir.

إن حاسة السمع نعمة للإنسان، تجعله يتواصل مع الآخرين، فيتعلم منهم ويعلمهم، ويستمتع بسماع الأصوات الجميلة والنعمة الرائعة بواسطة الأذن. لذلك يجب علينا الاعتناء بالأذن كي نحافظ عليها. فنحرص على نظافتها كل يوم.

İşitme duyusu insan için bir nimettir, başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar, onlardan öğrenir ve öğretir, güzel sesleri ve harika melodileri kulaktan duymaktan hoşlanır. Bu nedenle kulağı korumak için ona özen göstermeliyiz. Her gün temizlemeye özen gösteriyoruz. 63. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden insanların taşıma yöntemleri farklıdır. İşitme duyusu insan için bir nimettir, başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar, onlardan öğrenir ve öğretir, güzel sesleri ve harika melodileri kulaktan duymaktan hoşlanır. Bu nedenle kulağı korumak için ona özen göstermeliyiz. Her gün temizlemeye özen gösteriyoruz. 63. sorudaki parçada anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek farklı türden insanların taşıma yöntemleri farklıdır.

يبعد عرض باب المنذب، الذي يقع بين البحر الأحمر وخليج عدن، ٢٧ كيلومترا.

Kızıldeniz ile Aden Körfezi arasında yer alan Bâbu'l-Mendeb'in genişliği 27 kilometreye ulaşır. 64. sorudaki Arapçadan Türkçeye çeviri sorusunda يقع بين ve البحر الأحمر eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

بسبب أن الدماغ عضو رئيس في الجهاز العصبي عند الفقاريات، فهو يجمع المعلومات من الأعضاء في الجسم ويحللها ويسيطر على هذه الأعضاء

Beyin, omurgalılarıdaki sinir sisteminin temel organı olması nedeniyle bedendeki organlardan bilgileri toplar, analiz eder ve bu organları kontrol eder. 65. sorudaki Arapçadan Türkçeye çeviri sorusunda Beyin ve الجهاز العصبي eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

بين رسول الله في خطبة الوداع أن الإسلام قد أبطل عادات العصر الجاهلي.

Resulullah Veda Hutbesi'nde İslâm'ın, Cahiliye Dönemi âdetlerini hükümsüz kaldığını açıkladı. 66. sorudaki Arapçadan Türkçeye çeviri sorusunda عادات العصر الجاهلي ve خطبة الوداع eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

الأكل الكثير من الأطعمة التي تحتوي على الدهون والسكريات يسبب البدانة.

Yağ ve şeker içeren yiyecekleri çok yemek şişmanlığa neden olur. 67. sorudaki Arapçadan Türkçeye çeviri sorusunda تحتوي على eşdiziminin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

تعمل شركة في ألمانيا على تطوير مقاعد طائرة قادرة على تدمير كل جرثومة عليها.

Almanya'da bir şirket, üzerindeki bütün mikropları yok edebilen uçak koltuklarının geliştirilmesi üzerine çalışıyor. 68. sorudaki Arapçadan Türkçeye çeviri sorusunda تعمل على في eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

الحفاظ على الوزن المثالي يعتمد على كمية الطاقة التي تدخل الجسم.

İdeal kilonun korunması vücuda giren enerji miktarına bağlıdır. 69. sorudaki Arapçadan Türkçeye çeviri sorusunda الحفاظ على ve الوزن المثالي eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

طه حسين أديب مشهور ليس في مصر فحسب، بل في جميع أنحاء العالم العربي.

Taha Hüseyin sadece Mısır'da değil, bütün Arap dünyasında tanınmış bir edebiyatçıdır. 70. sorudaki Türkçeden Arapçaya çeviri sorusunda العالم العربي ve في جميع أنحاء العالم العربي eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

سينخفض مقدار تلوث الهواء مع انتشار السيارات الكهربائية.

Elektrikli otomobillerin yaygınlaşmasıyla birlikte hava kirliliği oranı azalacaktır. 71. sorudaki Türkçeden Arapçaya çeviri sorusunda تلوث الهواء ve مقدار تلوث الهواء eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

يجب على الإنسان أن يحافظ على البيئة التي يعيش فيها.

İnsanlar yaşadıkları çevreyi korumalıdır. 72. sorudaki Türkçeden Arapçaya çeviri sorusunda يعيش في ve يحافظ على البيئة eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

لقد بلغت حضارة المايا في القرون الأولى للميلاد درجة عالية.

Maya Uygarlığı, miladın ilk asırlarında yüksek bir seviyeye ulaşmıştı. 73. sorudaki Türkçeden Arapçaya çeviri sorusunda القرون الأولى ve بلغت درجة عالية eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

التغذية الصحية تُعد أحد أهم التدابير التي يمكن اتخاذها للوقاية من الأمراض.

Sağlıklı beslenme, hastalıklardan korunmak için alınabilecek en önemli önlemlerden biri sayılmaktadır. 74. sorudaki Türkçeden Arapçaya çeviri sorusunda *الصحية التغذية* ve *وقاية من الأمراض* eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

أكثر أنواع عمى الألوان شيوعا هو عدم القدرة على التمييز بين اللون الأحمر واللون الأخضر.

Renk körlüğünün en yaygın türü kırmızı ve yeşili ayırt edememektir. 75. sorudaki Türkçeden Arapçaya çeviri sorusunda *اللون الأخضر* ve *اللون الأحمر*, *التمييز بين*, *على القدرة*, *عمى الألوان* eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

لا يمكن تربية الحيوانات المفترسة في البيت.

Yırtıcı hayvanlar evde yetiştirilemez. 76. sorudaki anlatımın akışını bozan ve doğru cevabın olduğu bu cümledeki *تربية الحيوانات المفترسة* ve *الحيوانات المفترسة* eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

والعطلة على شاطئ البحر ممتعة جدا.

Ve deniz kenarında tatil yapmak çok keyiflidir. 77. sorudaki anlatımın akışını bozan ve doğru cevabın olduğu bu cümledeki *على شاطئ البحر* eşdiziminin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

هناك دراسات تدرس العلاقة بين تناول الدهون وزيادة الوزن.

Yağ alımı ile kilo alımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar vardır. 78. sorudaki anlatımın akışını bozan ve doğru cevabın olduğu bu cümledeki *العلاقة بين*, *تناول الدهون* ve *زيادة الوزن* eşdizimlerinin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

لا يحب بعض الناس المطر ممزوجا بالثلج.

Bazı insanlar karla karışık yağmuru sevmezler. 79. sorudaki anlatımın akışını bozan ve doğru cevabın olduğu bu cümledeki *ممزوجا بالثلج* eşdiziminin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

ويعود تاريخ الهاتف المحمول إلى الخمسينات.

Cep telefonunun tarihi ellili yıllara kadar uzanmaktadır. 80. sorudaki anlatımın akışını bozan ve doğru cevabın olduğu bu cümledeki *يعود تاريخ إلى* ve *الهاتف المحمول* eşdiziminin doğru cevabın tespitinde anlama etkisi vardır.

Sonuç olarak 2021 Arapça dil testi (YDT) üzerinde yapılan soru analizleri eşdizim ifadelerin merkezi ölçme ve değerlendirmedeki önemi açık bir şekilde görülebilmektedir. Soruların doğru cevaplarına yönelik yapılan bu analizin dışında aşağıdaki tablodaki soruların bütün maddelerine yönelik analiz de eşdizim ifadelerin yaygın kullanıldığını gösteren başka bir kanıttır.

2021 YDT Arapça testinde tespit edilen eşdizim ve çeşitlerinin hangi sorularda ve ne sıklıkla bulunduğunu gösteren tablo aşağıdadır.

1	بستر جعان الذكريات	Fiil+ İsim	9	عبادات الله	İsim+ İsim
2	الإجازة الصيفية	İsim+ Sıfat	10	ممارسة الرياضة	İsim+ İsim
2	مكان هادئ	İsim+ Sıfat	10	السرعات الحرارية	İsim+ Sıfat
3	تلعب مع	Fiil+ İlgeç	10	تحرق السرعات الحرارية	Fiil+ İsim
4	التلوث البيئي	İsim+ Sıfat	11	ربط ب	Fiil+ İlgeç
4	وبخاصة	Bağlaç+ İsim	11	ربط ب	Fiil+ İlgeç
4	المدن الكبرى	İsim+ Sıfat	11	عيد الفطر	İsim+ İsim
4	التلوث الخطير	İsim+ Sıfat	11	عيد الأضحى	İsim+ İsim
5	طلب العلم	İsim+ İsim	12	تحدثت مع	Fiil+ İlgeç
5	فريضة على	İsim + İlgeç	13	الغذاء المناسب	İsim+ Sıfat
6	ارتفعت الحرارة	Fiil+ İsim	13	الغذاء المتوازن	İsim+ Sıfat
7	العادات والتقاليد	İsim+ Bağlaç+ İsim	13	يحتوي على	Fiil+ İlgeç
7	يصطبغ ب	Fiil+ İlgeç	14	فتتحرك من	Fiil+ İlgeç
8	يحتاج / إلى	Fiil+ İlgeç	15	قواعد اللغة العربية	Girişik Tamlama
8	يتخلص / من	Fiil+ İlgeç	16	أعيش في	Fiil+ İlgeç
8	يعاني / من	Fiil+ İlgeç	16	مكونة من	İsim+ İlgeç
8	يتأكد / من	Fiil+ İlgeç	17	يعمل في	Fiil+ İlgeç
8	يساعد / على	Fiil+ İlgeç	17	شركة الكهرباء	İsim+ İsim
8	في العادة	İlgeç + İsim	17	من أين	İlgeç+ İsim
9	ترتبط ب	Fiil+ İlgeç	18	تدرس ل	Fiil+ İlgeç
18	تلاميذ الصف	İsim+ İsim	28	تلعب دورا هاما	Fiil+ İsim
19	أخي الأكبر	İsim+ Sıfat	28	وسائل النقل الحديثة	Girişik Tamlama
19	كرة القدم	İsim+ İsim	28	الربط بين	İsim+ İlgeç
19	حيننا --- حيننا آخر	İsim+ İsim+ İsim	28	في البداية	İlgeç+ İsim
20	أدرس في	Fiil+ İlgeç	29-31	انتشر في	Fiil+ İlgeç
21	فريضة الحج	İsim+ İsim	29-31	الجزيرة العربية	İsim+ Sıfat
21	قام ب	Fiil+ İlgeç	29-31	يدعو ل	Fiil+ İlgeç

21	رجع إلى	Fiil+ İlgeç	29-31	انتشر الإسلام	Fiil+ İsim
21	فحصلوا على	Fiil+ İlgeç	29-31	بعث وفدا	Fiil+ İsim
21	تأشيرة العمرة	İsim+ İsim	29-31	دخلوا في الإسلام	Fiil+ İlgeç
21	متمسكاً ب	İsim+ İlgeç	29-31	دخلوا في	Fiil+ İlgeç
22	بعد الظهير	İsim+ İsim	29-31	فاجتمع على	Fiil+ İlgeç
22	سندھب إلى	Fiil+ İlgeç	29-31	دين الله	İsim+ İsim
22	شاطئ البحر	İsim+ İsim	29-31	علموا ب	Fiil+ İlgeç
22	نهاية الأسبوع	İsim+ İsim	29-31	رسول الله	İsim+ İsim
22	أخرج من	Fiil+ İlgeç	29-31	قدم إلى	Fiil+ İlgeç
22	كل يوم	İsim+ İsim	29-31	المدينة المنورة	İsim+ Sıfat
22	في الصباح	İlgeç+ İsim	29-31	بايعوا ب	Fiil+ İlgeç
23	تشعر ب	Fiil+ İlgeç	29	أرسل إلى	Fiil+ İlgeç
23	يعيش في	Fiil+ İlgeç	29	يدعوا ل	Fiil+ İlgeç
23	ملايين من الناس	İsim+ İlgeç+ İsim	29	يدعوا ب	Fiil+ İlgeç
23	كنوزها الطبيعية والثقافية والتاريخية	Girişik Tamlama	29	الخير والبركة	İsim+ Bağlaç+ İsim
23	أحدث المدن	İsim+ İsim	29	يخبروا ب	Fiil+ İlgeç
23	كثير من	İsim+ İlgeç	29	وفاة النبي	İsim+ İsim
24	مقسم ب	İsim+ İlgeç	30	تولى الخلافة	Fiil+ İsim
24	لأول مرة	İlgeç+ İsim+ İsim	31	انتشر في	Fiil+ İlgeç
24	الكرة الطائرة	İsim+ Sıfat	31	الجزيرة العربية	İsim+ Sıfat
24	نشأت في	Fiil+ İlgeç	31	قدم إلى	Fiil+ İlgeç
24	إدراجها في	İsim+ İlgeç	31	المدينة المنورة	İsim+ Sıfat
24	قائمة الألعاب الأولمبية	Girişik Tamlama	31	بايعوا ب	Fiil+ İlgeç
24	ظهرت في	Fiil+ İlgeç	31	وفاة الرسول	İsim+ İsim
24	لأول مرة	İlgeç+ İsim+ İsim	31	أرسله إلى	Fiil+ İlgeç
24	بواسطة	İlgeç+ İsim	31	بعثه إلى	Fiil+ İlgeç
25	على الرغم	İlgeç+ İsim	31	العبارات التالية	İsim+ Sıfat
25	من مرور أيام	İlgeç+ İsim+ İsim	31	استقبل ب	Fiil+ İlgeç

25	عمليات الإنقاذ	İsim+ İsim	31	استقبال بالترحيب	Fiil+ İlgeç
25	كثير من	İsim+ İlgeç	32-34	أكبر من	İsim+ İlgeç
25	ضواحي المدينة	İsim+ İsim	32-34	بكثر	İlgeç+ İsim
25	رجعوا إلى	Fiil+İlgeç	32-34	تنزل على	Fiil+İlgeç
25	تواجدت بين	Fiil+İlgeç	32-34	فنبت النبات	Fiil+ İsim
25	عملية الإنقاذ	İsim+ İsim	32-34	ويتدفق من	Fiil+İlgeç
26	زرع النباتات	İsim+ İsim	32-34	الطيف الشمسي	İsim+ Sıfat
26	يساعد على	Fiil+İlgeç	32-34	أشعة الشمس	İsim+ İsim
26	هواء نقي	İsim+ Sıfat	32-34	انحلالها إلى	İsim+ İlgeç
27	الأفراض الطبية	İsim+ Sıfat	32	يبدو أن	Fiil+İlgeç
27	ركوب الخيل	İsim+ İsim	32	يبدو أن	Fiil+İlgeç
27	الصعود إلى الفضاء	İsim+ İlgeç+ İsim	32	قرية من	İsim+ İlgeç
27	تخفيف الصداع والحمى	Girişik Tamlama	32	أكبر من	İsim+ İlgeç
27	شرب الماء	İsim+ İsim	32	بقليل	İlgeç+ İsim
28	في يومنا الحاضر	İlgeç+ İsim+İsim	33	نستنتج من	Fiil+İlgeç
33	سقوط الأمطار	İsim+ İsim	38	يبحث عن	Fiil+İlgeç
33	تحولها إلى	İsim+ İlgeç	38	يكتب ل	Fiil+İlgeç
33	صعودها إلى	İsim+ İlgeç	38	يذهب إلى	Fiil+İlgeç
33	الطيف الشمسي	İsim+ Sıfat	39	قال ل	Fiil+İlgeç
33	أثناء المطر	İsim+ İsim	39	قال عن	Fiil+İlgeç
33	أشعة الشمس	İsim+ İsim	39	بسهولة	İlgeç+ İsim
34	العبارات التالية	İsim+ Sıfat	40	العبارات التالية	İsim+ Sıfat
34	الموجودة على	İsim+ İlgeç	40	يمكن أن	Fiil+İlgeç
34	سطح الكرة الأرضية	Girişik Tamlama	40	حسب النص	İsim + İsim
34	تتكون من	Fiil+İlgeç	40	مسافر إلى	Fiil+İlgeç
34	انحلال أشعة الشمس	Girişik Tamlama	40	طلب من	Fiil+İlgeç
34	أشعة الطيف الشمسي	Girişik Tamlama	40	يكتب ل	Fiil+İlgeç
34	حسب النص	İsim + İsim	40	أعجب ب	Fiil+İlgeç

34	الأشعة المنعكسة	İsim+ Sıfat	40	قرأ ل	Fiil+İlgeç
34	ألوانها الأصلية	İsim+ Sıfat	41-43	الأعمال العالمية المشهورة	Girişik Tamlama
34	تتحول إلى	Fiil+İlgeç	41-43	تنتهي إلى	Fiil+İlgeç
35-37	ولد في	Fiil+İlgeç	41-43	أدب الأطفال	İsim+ İsim
35-37	مكة المكرمة	İsim+ Sıfat	41-43	يعرض ل	Fiil+İlgeç
35-37	القرآن الكريم	İsim+ Sıfat	41-43	يلتقي ب	Fiil+İlgeç
35-37	الآداب الحسنة	İsim+ Sıfat	41-43	أتى من	Fiil+İlgeç
35-37	الأخلاق الحميدة	İsim+ Sıfat	41	حسب النص	İsim + İsim
35-37	الصادق الأمين	İsim+ Sıfat	41	قبل أن	İsim + İlgeç
35-37	نزول القرآن الكريم	Girişik Tamlama	42	نفهم من	Fiil+İlgeç
35-37	نزول على	İsim + İlgeç	42	جاء من	Fiil+İlgeç
35-37	آمنت ب	Fiil+İlgeç	43	قراءة النص	İsim+ İsim
35-37	وآمن ب	Fiil+İlgeç	44	شمس الشتاء	İsim+ İsim
36	الصادق الأمين	İsim+ Sıfat	44	أنت على حق	Cümle
36	يتعلم من	Fiil+İlgeç	44	شمس الشتاء	İsim+ İsim
36	الآداب الحسنة	İsim+ Sıfat	44	فصل الشتاء	İsim+ İsim
36	القرآن الكريم	İsim+ Sıfat	45	يوم المعلم	İsim+ İsim
36	يؤمنون ب	Fiil+İlgeç	45	هدية تقليدية	İsim+ Sıfat
36	صادقا وأميئا	İsim+Bağlaç+İsim	45	سأذهب إلى	Fiil+İlgeç
37	نزول على	İsim+ İlgeç	45	أكتب ل	Fiil+İlgeç
37	نزول القرآن الكريم	Girişik Tamlama	45	مطعم المدرسة	İsim+ İsim
37	القرآن الكريم	İsim+ Sıfat	46	بشكل أجمل	İlgeç+ İsim+İsim
37	سلمت إلى	Fiil+İlgeç	46	مشاكل المرور	İsim+ İsim
37	آمن به	Fiil+İlgeç	46	الطقس الممطر	İsim+ Sıfat
37	كثير من	İsim+ İlgeç	46	تحت المطر	İsim + İsim
37	كثير من	İsim+ İlgeç	46	أوقاتا ممتعة	İsim+ Sıfat
37	الآداب الحسنة	İsim+ Sıfat	46	فصل الربيع	İsim+ İsim
37	بلغ الأربعين من عمره	Cümle	46	فصل الشتاء	İsim+ İsim

37	أمنت ب	Fiil+İlgeç	46	نخرج من	Fiil+İlgeç
38-40	جاء إلى	Fiil+İlgeç	46	هطول الأمطار	İsim+ İsim
38-40	قال ل	Fiil+İlgeç	47	أنت على حق	Cümle
38-40	تكتب ل	Fiil+İlgeç	47	الجيل الجديد	İsim+ Sıfat
38-40	السفر إلى	İsim+İlgeç	47	أبناء الجيل الجديد	Girişik Tamlama
38-40	فلا بد من	İlgeç+ İsim+ İlgeç	47	على الإنترنت	İlgeç+ İsim
38-40	أسافر إلى	Fiil+İlgeç	47	نعود إلى	Fiil+İlgeç
38	يبدو أن	Fiil+İlgeç	48	ما به	Cümle
38	يسافر إلى	Fiil+İlgeç	48	تأخذينه إلى	Fiil+İlgeç
48	فكرة جيدة	İsim+ Sıfat	54	الهاتف المحمول	İsim+ İsim
48	يستيقظ في	Fiil+İlgeç	54	إيقاف تشغيل الهاتف المحمول	Girişik Tamlama
48	يستيقظ في الوقت	Fiil+ İlgeç	55	تربية قطة	İsim+ İsim
49	التسوق الإلكتروني	İsim+ Sıfat	55	تقول ل	Fiil+İlgeç
49	بيع الأشياء على الإنترنت	Girişik Tamlama	55	لاتوافق مع	Fiil+İlgeç
49	بيع السلع عبر الإنترنت	Girişik Tamlama	55	يجب علينا	Fiil+İlgeç
49	تسويق البضاعة	İsim+ İsim	55	الموطن الأصلي	İsim+ Sıfat
49	يستغرق زما قصيرا	Fiil+İsim	55	مناسب ل	İsim+ İlgeç
49	التجارة الإلكترونية	İsim+ Sıfat	55	حيوان اليف	İsim+ Sıfat
49	التسوق الإلكتروني	İsim+ Sıfat	56	اشترى لك	Fiil+İlgeç
49	بيع الأشياء على الإنترنت	Girişik Tamlama	56	تقول له	Fiil+İlgeç
49	بيع السلع عبر الإنترنت	Girişik Tamlama	56	يلطف	İlgeç+ İsim
49	تسويق البضاعة	İsim+ İsim	56	اشتريت منه	Fiil+İlgeç
49	يستغرق زما قصيرا	Fiil+İsim	57	ستسافر إلى	Fiil+İlgeç
50	تدريس اللغة العربية الحديثة	Girişik Tamlama	57	تخبر ب	Fiil+İlgeç
50	من خلال	İlgeç+ İsim	57	فتقول لهم	Fiil+İlgeç
50	الوسائل التعليمية الجديدة	Girişik Tamlama	57	أحتاج من	Fiil+İlgeç

50	تعليم العربية	İsim+ İsim	57	أحتاج من إلى	Fiil+İlgeç
50	جميع أنحاء العالم	Girişik Tamlama	57	سفر إلى	İsim +İlgeç
50	طرق عديدة	İsim+ Sıfat	57	سأنتقل إلى	Fiil+İlgeç
50	في الوقت الحاضر	İlgeç+ İsim	58	يشترى من	Fiil+İlgeç
50	من الممكن	İlgeç+ İsim	58	تقترح عليه	Fiil+İlgeç
50	عن طريق	İlgeç+ İsim	58	يجب أن	Fiil+İlgeç
50	من الصعب	İlgeç+ İsim	58	يجب عليك	Fiil+İlgeç
50	السهل علينا	İsim+ İlgeç	58	المواقع الآمنة	İsim+ Sıfat
51	تلوث البيئة	İsim+ İsim	58	البطاقة الانتمائية	İsim+ Sıfat
51	الجدير بالذكر	İsim + İlgeç+ İsim	58	بعد الآن	İsim+ İsim
51	صعب المنال	İsim+ İsim	58	جهزت لنا	Fiil+İlgeç
51	من المتوقع	İlgeç+ İsim	58	عصير الكرز	İsim+ İsim
51	الوقت القريب	İsim+ Sıfat	58	يمكن أن	Fiil+İlgeç
51	صعب المنال	İsim+ İsim	58	الألعاب الحاسوبية الحديثة	Girişik Tamlama
52	يحتوي على	Fiil+İlgeç	59	حيناً --- حيناً آخر	İsim+İsim+İsim
52	السير الذاتية	İsim+ Sıfat	59	تهبط على	Fiil+İlgeç
52	العصر الحديث	İsim+ Sıfat	59	تساعدها على	Fiil+İlgeç
52	من المستحيل	İlgeç+ İsim	59	طائر البطريق	İsim+ İsim
52	في الماضي	İlgeç+ İsim	59	قدرتها على	İsim+ İlgeç
53	لا غنى عنه	İlgeç+ İsim+İlgeç	60	وسائل النقل	İsim+ İsim
53	أخلاق سامية	İsim+ Sıfat	60	في العصور القديمة	İlgeç+ İsim+İsim
53	عامل أساسي	İsim+ Sıfat	60	يحملون على	Fiil+İlgeç
53	تعمل على	Fiil+İlgeç	60	وسائل النقل الحديثة	Girişik Tamlama
53	نشر التعليم	İsim+ İsim	60	مشياً على الأقدام	İsim+ İlgeç+ İsim
53	من أجل	İlgeç+ İsim	60	تسير على	Fiil+İlgeç
54	يخاف من	Fiil+İlgeç	60	انتقل من	Fiil+İlgeç
54	تقول له	Fiil+İlgeç	61	كرة القدم	İsim+ İsim
54	ويجب عليك	Fiil+İlgeç	61	وضعوا قواعدها	Fiil+ İsim

54	أتناول الطعام	Fiil+ İsim	61	يتكون من	Fiil+İlgeç
54	متن الطائرة	İsim+ İsim	61	انتشرت في	Fiil+İlgeç
54	الخطوط الجوية التركية	Girişik Tamlama	61	جميع أرجاء العالم	Girişik Tamlama
54	مناسبة ل	İsim+ İlgeç	61	مباراة كرة القدم	Girişik Tamlama
54	لا داعي ل	İlgeç+İsim+ İlgeç	61	مقسمة إلى	İsim+ İlgeç
61	الألعاب شعبية	İsim+ Sıfat	72	تحافظ على	Fiil+İlgeç
62	المملكة المتحدة	İsim+ İsim	72	تعيش فيها	Fiil+İlgeç
62	توجد في	Fiil+İlgeç	72	يجب على	Fiil+İlgeç
62	تتكون من	Fiil+İlgeç	72	يحافظ على البيئة	Fiil+ İlgeç
62	تقع في	Fiil+İlgeç	72	حفظ البيئة	İsim+ İsim
62	النظام البرلماني	İsim+ Sıfat	73	قبل الميلاد	İsim+ İsim
62	نظام حكم	İsim+ Sıfat	73	بلغت درجة عالية	Fiil+İsim
62	الفرع التنفيذي	İsim+ Sıfat	73	القرون الأولى	İsim+ Sıfat
62	رؤساء الدول	İsim+ İsim	73	درجة عالية	İsim+ Sıfat
62	بمقتضى	İlgeç+ İsim	74	التغذية الصحية	İsim+ Sıfat
62	دستور الوطن	İsim+ İsim	74	الوقاية من	İsim+ İlgeç
62	النظام الرئاسي	İsim+ Sıfat	74	وقاية من الأمراض	İsim+ İlgeç+ İsim
62	رئيس الحكومة	İsim+ İsim	74	يمكن أن	Fiil+İlgeç
63	حاسة السمع	İsim+ İsim	74	التدابير للوقاية	İsim+ İlgeç+ İsim
63	يتعلم من	Fiil+İlgeç	74	تتخذ التدابير	Fiil+İsim
63	يستمتع ب	Fiil+İlgeç	74	تمكن من	Fiil+İlgeç
63	سماع الأصوات	İsim+ İsim	74	من أجل	İlgeç+ İsim
63	يجب علينا	Fiil+İlgeç	75	التمييز بين	İsim+ İlgeç
63	اعتناء ب	İsim+ İlgeç	75	عمى الألوان	İsim+ İsim
63	نحافظ على	Fiil+İlgeç	75	اللون الأخضر	İsim+ Sıfat
63	حرص على	Fiil+İlgeç	75	اللون الأحمر	İsim+ Sıfat
63	يتواصل مع	Fiil+İlgeç	75	يعاني منه	Fiil+İlgeç
63	علينا أن	İlgeç+İlgeç	75	القدرة على	İsim+ İlgeç

63	تنتشر في	Fiil+ İlgeç	76	وضعت في	Fiil+ İlgeç
63	أمواج الصوت	İsim+ İsim	76	تربية الحيوانات	İsim+ İsim
63	البحر الأحمر	İsim+ Sıfat	76	الحيوانات المفترسة	İsim+ Sıfat
64	يقع بين	Fiil+ İlgeç	76	يشعر ب	Fiil+ İlgeç
65	الجهاز العصبي	İsim+ Sıfat	76	فكرت ب	Fiil+ İlgeç
65	يسيطر على	Fiil+ İlgeç	77	من المعلوم	İlgeç+ İsim
66	خطبة الوداع	İsim+ İsim	77	البلاد العربية	İsim+ Sıfat
66	عادات العصر الجاهلي	Girişik Tamlama	77	غنية ب	İsim+ İlgeç
67	تحتوي على	Fiil+ İlgeç	77	تقع عند	Fiil+ İlgeç
68	تعمل في	Fiil+ İlgeç	77	تمتد على	Fiil+ İlgeç
68	قدرة على	İsim+ İlgeç	77	شاطئ البحر	İsim+ İsim
69	الحفاظ على	İsim+ İlgeç	77	على شاطئ البحر	İlgeç+ İsim+ İsim
69	الوزن المثالي	İsim+ Sıfat	78	يحتاج إلى	Fiil+ İlgeç
69	يعتمد على	Fiil+ İlgeç	78	بشكل متواز	İlgeç+ İsim+ İsim
70	جميع أنحاء العالم	Girişik Tamlama	78	تمده ب	Fiil+ İlgeç
70	علاوة على ذلك	İsim+ İlgeç+ İsim	78	من خلال	İlgeç+ İsim
70	فحسب	İlgeç+ İsim	78	السرعات الحرارية	İsim+ Sıfat
70	الدول العربية	İsim+ Sıfat	78	زيادة الوزن	İsim+ İsim
71	تلوث الهواء	İsim+ İsim	78	العلاقة بين	İsim+ İlgeç
71	مقدار تلوث الهواء	Girişik Tamlama	78	يكتفون ب	Fiil+ İlgeç
71	السيارات الكهربائية	İsim+ Sıfat	78	كمية معتدلة	İsim+ Sıfat
71	أدى إلى	Fiil+ İlgeç	78	يضيفون إلى	Fiil+ İlgeç
72	من الضرورة	İlgeç+ İsim	78	خطرا على	İsim+ İlgeç
78	تناول الدهون	İsim+ İsim	80	أعضاء جسم الإنسان	Girişik Tamlama
78	جسم الإنسان	İsim+ İsim	80	بالرغم من	İlgeç+ İsim+ İlgeç
78	الزيادة من	İsim+ İlgeç	80	يحتوي على	Fiil+ İlgeç
79	سأل عن	Fiil+ İlgeç	80	الهاتف المحمول	İsim+ Sıfat
79	ينزل من	Fiil+ İlgeç	80	يعود إلى	Fiil+ İlgeç

80	ثنتى مجلات الحياة	Girişik Tamlama	80	يعود إلى	Fiil+ İlgeç
80	الاستغناء عنه	İsim+ İlgeç			

Tabloya bakıldığında soruların tamamında eşdizimlere yer verildiği görölmektedir. Soru bazında birçok farklı birliktelikteki eşdizimlerin olduğu, aynı sözcüğün farklı sözcüklerle birliktelik kurduğu görölmektedir. Tabloda tespit edilen yaklaşık 450 eşdizim bulunmaktadır. Bu sınav sorusunda da en çok fiil+ilgeç, İsim+İsim ve isim+sıfat birlikteliklerine yer verilmiştir. Bu 3 birlikteliğin toplam oranı ise yaklaşık %70'tir. Bu eşdizimlerden ençok birliktelik bütün sınav sorularında da göröldüğu gibi fiil+ilgeç birlikteliğine aittir. 160 fiil+ilgeç birlikteliğinin toplamdaki oranı ise %36'dır. 79 adet ve %18 oranla isim+isim ve 69 adet ve %16 oranla isim+sıfat bulunmaktadır. Diğer eşdizimler ise 38 adet %9 ile isim+ilgeç, 29 adet %7 ile girişik tamlama, 26 adet %6 ile ilgeç+isim ve 13 adet %3 ile fiil+isim birlikteliğidir. İlgeç+isim+isim birlikteliği 9, isim+ ilgeç +isim birlikteliği 7, cümle şeklindeki eş dizim 4, ilgeç+isim+ilgeç birlikteliği 4, isim+bağlaç+isim birlikteliği 3, isim+ isim +isim birlikteliği 2, ilgeç+ilgeç birlikteliği 1, bağlaç+isim birlikteliği 1 eşdizim bulunmaktadır. Bunların oranı ise %5'tir.

Sonuç

Dile anlam ve ifade zenginliği katan eşdizimsel yapılar Arapça öğretiminin önemli ve temel konularından biridir. Bu yapılar öğretim çıktısı niteliğindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de yer verilmektedir. Dil ediniminin ölçüldüğu merkezi sınavlarda (YÖKDİL-YDS) ve çalışmanın konusu Arapça yabancı dil testinde de bu özelliği ölçen sorular bulunmaktadır.

Yabancı dil testinde bu yapıların doğrudan sorulduğu sorulara ek olarak başka yapıların içerisinde yer alan sorular ve eşdizimin anlama ve cevaba etkisinin sorulduğu sorulara da yer verilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme aşamasındaki sorularda anadilden kaynak dile yapılan çevirilerde ve yazma becerisinin geliştirilmesi başta olmak üzere edinimlerin kazanılmasında bu yapıların önemi açıkça görölmektedir.

Dil öğretimin süreçlerinden birisi de bu edinimlerin kazanılma oranının tespitidir. Bu nedenle de eşdizim edinimlerinin kazanılma oranı bu tip sınavlarda ölçölmektedir.

Testte fiil+ isim birlikteliği, fiil + ilgeç, isim+ isim, isim+ sıfat, isim+ ilgeç, ilgeç + isim, isim+ ilgeç+ isim, isim+ bağlaç+ isim ve ilgeç+ isim+ ilgeç birlikteliği başta olmak üzere neredeyse bütün eşdizimsel yapılar yer verilmiştir.

Testte eşdizimsel ifadelerden en çok fiil-ilgeç yapılarına sonra sırası ile isim-isim, isim-sıfat ve diğer yapılar yer verilmiştir.

Testte aynı eşdizimsel ifadelere farklı sorularda yer verildiği gibi aynı sorunun farklı seçeneklerinde de yer verilmiştir.

Testlerde dil öğretiminin ilk ve en önemli parçası kabul edilen gramer (nahiv-sarf) sorularına çok az yer verilmiştir. Gramer bilgisinin yoklandığı sorular ile eşdizimlerin soruların cevaplanmasındaki etkinliği dikkate alındığında eşdizimlerin testteki öneminin çok fazla olduğu görölmektedir.

Testte özellikle isim- sıfat ve girişik tamlama şeklindeki eşdizimlerle farklı alanlara ait terimsel ifadelere yer verilmiştir.

Okuma-anlama ve yazma becerilerini ölçen Arapça-Türkçe ile Türkçe-Arapça çeviri sorularında eşdizimsel ifadeler ön plana çıkmıştır. Çevirilerin doğru çevirilerinde eşdizimsel ifadeler anahtar olarak kullanılmıştır.

Öneri

Arapça öğretiminde sarf ve gramer konularına genişçe yer verilmesine rağmen eşdizimsel ifadelere Arapça öğretiminde müstakil bir başlık altında yer verilmediği bilinen bir gerçektir. Fakat dil yeterliliği ölçen bu sınavda da görüleceği gibi sarf ve nahiv konularından daha çok bu ifadelerin öne çıkması da dil öğretiminde gramer konuları gibi öneminin olduğu görülmektedir. Bunun için Arapça öğretiminde müstakil bir konu olarak yer alması gerekmektedir.

Kazanımın ölçüldüğü bütün ölçme ve değerlendirme süreçlerinde eşdizime mutlaka yer verilmelidir.

Geleneksel Arapça öğretiminde daha çok bu yapılardan fiil ve kullanıldığı harfi cer üzerinde durulmaktadır. Oysaki yabancı dil sınavı bu yapının diğer çeşitlerini de barındırmaktadır. Bunun içinde anlama yansımalarının öne çıktığı bütün eşdizim çeşitlerine öğretim aşamasında yer verilmelidir.

Eşdizimsel ifadelerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilmesi bu konudaki farkındalığı artıracaktır.

Arapça öğretiminde diğer yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik çeşitli hazırlanan materyaller gibi eşdizim yapılarının öğretilmesine yönelik materyallerin hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

İfadelerin öğretiminde kaynak olarak medya araçlarından özellikle de Arap medyasının internet portallarının kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Dilin dört temel yeterliliğinden geliştirilmesinde gramer kurallarına yer verildiği gibi bu yapıların da öğretilmesine ağırlık verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adalar, Derya. 2004. "Anadili olarak Arapça ve Türkçenin öğretimde kullanılan metinlerin karşılaştırılması: Bir eşdizimsel örüntüleme çözümlemesi örneği". Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Şehide Cengiz. 2019. "Arap basınında eşdizimsel ifadeler". Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Balı, Enes. 2020. "Medya Arapçasında siyaset konulu eşdizimler (Örnek ve çözümlemeleri)." Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balı, Enes, ve Hüseyin Köksal. 2019. Yaygın eşdizimleriyle Arapçada anahtar fiiller. 2. bs. İzmir: Akdem Yayınları.
- Balı, Enes, ve Musa Yıldız. 2020. "Arapça Fiil + İsim Birlikteliğindeki Eş Dizimlerde Fiilin Türkçeye Aktarımında Farklı Anlamlar Kazanması Üzerine Bir Değerlendirme (مصح , تناول , نشر , ركب , خلع ve ركب Örneği)". Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 10(2):681-89.
- Bölükbaşı, Mehmet. 2021. Sorularla Arapça Modern Metinler. İstanbul: Akdem Yayınları.

- Böyükbaşı, Mehmet. 2021. "Arapça nahiv çalışmaları önemli nahiv ekolleri ve nahiv öğretimi". RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (24), 926-935.
- Cengiz Arslan, Şehide. 2019. "Dilin Anahtar Yapıları Eşdizimler ve Arapçada Eşdizim". Doğu Araştırmaları (19):68-76.
- Daşkıran, Yaşar. 2015. "Arap dilinde eşdizim ve Arapça sözlüklerde eşdizim sorunu". Journal of Islamic Research 26(1):1-9.
- Dedeoğlu, Emine, ve Gül Şen. 2010. İngilizce- Arapça-Türkçe Eşdizim. Fecr Yayınları. Ankara.
- Eken, Neticeyi Tayyibe. 2016. "Eşdizimlerin Saptanmasına ve Betimlenmesine Yönelik Kuram Yaklaşımlar". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 13(33):28-47.
- Kurt, Muhammet. 2015. "Arapça Eşdizimsel İfadelerin Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinleri Yoluyla Örneklendirilmesi". International Journal of Science Culture and Sport (4):515-25.
- Kurt, Muhammet. 2016. "Arapça yazılı basında yer alan spor metinlerindeki eşdizimsel ifadelerin sınıflandırılması". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, Şeyma Gülsüm. 2014. "Arap Dilinde Eşdizim". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖSYM. 2018a. "2018 Arapça Örnek Soru Kitapçığı". ÖSYM Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı. Geliş tarihi 15 Ocak 2022 (<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YDTArapca18042018.pdf>).
- ÖSYM. 2018b. "2018 Arapça Yabancı Dil Testi (YDT)". ÖSYM Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı. Geliş tarihi 15 Ocak 2022 (https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YDTARP_01072018.pdf).
- ÖSYM. 2019. "2019 Arapça Yabancı Dil Testi (YDT)". ÖSYM Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı. Geliş tarihi 25 Ocak 2022 (https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/TSK/ydt_arapca_yks_2019_web.pdf).
- ÖSYM. 2020. "2020 Arapça Yabancı Dil Testi (YDT)". ÖSYM Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı. Geliş tarihi 02 Şubat 2022 (https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/TSK/ydt_arapca_yks_2020.pdf).
- ÖSYM. 2021. "2021 Arapça Yabancı Dil Testi (YDT)". ÖSYM Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı. Geliş tarihi 24 Şubat 2022 (https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/TSK/ydt_arapca_yks_2021.pdf).
- Özel, Harun, ve Faruk Çiftçi. 2022. "el-'Arabiyye li'l-Hayât İsimli Kitapta Yer Alan Eşdizim Uygulamalarının Arapça Öğretimine Katkısı". Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi 14(1):184-98.
- Öztürk, Mevlüt. 2020. "Türkiyede Arapça Dil Yeterliliğini Ölçen Sınavlara (YDS -YKS -YÖKDİL) Hazırlıkta Medya Araçlarından el-Cezire-net Portalının Etkin Kullanımı". Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi 7(12):129-54.
- Soyer, Senem. 2006. "Arapça - Türkçe çevirilerde sözcük ve kalıplaşmış ifadeler düzeyinde eşdizimlik sorunları ve çözüm önerileri". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Suçin, Mehmet Hakkı. 2004. "Arapça Çeviride Sözcük ve Kalıplaşmış İfadeler Düzeyinde Genel Eşdeğerlik Sorunları". Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Suçin, Mehmet Hakkı. 2013. Öteki dilde var olmak: Arapça çeviride eşdeğerlik. 2. bs. İstanbul: Say Yayınları.
- Yıldız, Ahmet. 2020. "Türkiye'de Arapça Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri". içinde Yükseköğretimde Arapça Eğitimi. Konya.

46. 2018-2022 Yılları arası Arap dili eğitimiyle alakalı yapılmış lisansüstü tezler**İclal ARSLAN¹**

APA: Arslan, İ. (2022). 2018-2022 Yılları arası Arap dili eğitimiyle alakalı yapılmış lisansüstü tezler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 771-804. DOI: 10.29000/rumelide.1164987.

Öz

Bu makalede, Arap Dili Eğitimi (Arapça Öğretmenliği) ile alakalı 2018-2022 yılları arasında çalışılmış tezlerin kataloğunun yapılması amaçlanmıştır. Böylelikle bu konuda araştırma yapmak isteyen kişi, Arapça öğretimini içine alan konulardaki tezleri bir arada görme imkânına sahip olacaktır. Hasan Harmancı'nın telif ettiği *Arap Dili Literatürü Türkiye'de Arap Dili Edebiyatı ve Belâgatı Alanında Yayımlanan Türkçe Eserler Dizini (1928-2018)* adlı kitapta 2018 yılına kadarki tezler mevcuttur. Bu çalışmanın, Arapça öğretimini dolaylı ilgilendiren konulardaki tezleri de içine alması hedeflendiği için 2018 yılıyla başlanması yeğlendi. Tarama sonucunda 204 yüksek lisans ve 16 doktora tezine ulaşılabilmektedir. Ayrıca Türkiye'de 'Arap Dili Eğitimi'ne dair programların hangi üniversitelerde bulunduğu değerlendirilmiş, lisansüstü eğitimleri hakkında bilgi verilmiştir. Kataloğu yapılan tezler, 'Arap Dili Eğitimi'yle ilgili olması açısından öncelikle Eğitim Fakülteleri'nde yapılanlardan tespit edilmiştir. Ancak bunun dışında bilhassa Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda dikkate değer sayıda tez yapıldığı da gözlemlenmiştir. Arapça öğretiminin dilbilgisini temsil eden sarf ve nahiv konularının ve sözlükbiliminin eğitime dâhil olabileceği düşüncesiyle katalogta mümkün olduğunca bu çalışmalara da yer verilmiştir. Arapça öğretiminin klasik medreselerde okutulan ders kitaplarıyla bağlantısına istinaden klasik ders kitaplarının edisyon kritikleri de bu çalışmada yerini almıştır. Böylece araştırmacının, tahkiki yapılmayan yazma eserlere yönelmesi hedeflenmiştir. Tez başlıkları, Türkçe-Arapça ya da Türkçe-İngilizce olarak veya üç dilde YÖK'teki kaydına uygun olarak verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Arap dili eğitimi, Arapça öğretmenliği, Arap dili ve edebiyatı Arap dili ve belagati, lisansüstü tezler

Graduate theses related to Arabic language education between 2018-2022**Abstract**

In this article, it is aimed to catalog the theses studied between 2018-2022 related to Arabic Language Education (Arabic Teaching). In this way, the person who wants to do research on this subject will have the opportunity to see the theses on the subjects that include teaching Arabic. There are theses up to 2018 in the book titled *The Index of Turkish Works Published in the Field of Arabic Language Literature and Rhetoric in Turkey (1928-2018)*, which was copyrighted by Hasan Harmancı. Since this study is aimed to include the theses on subjects indirectly related to Arabic teaching, it was preferred to start in 2018. As a result of the search, 204 master's and 16 doctoral theses could be reached. In addition, it was mentioned in which universities there are programs on 'Arabic Language Education' in Turkey, and information was given about postgraduate education. The theses cataloged were primarily determined from the ones made in the Faculties of Education in terms of being related to 'Arabic Language Education'. However, it has also been observed that a remarkable number of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Çorum, Türkiye), iclal.arslan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1470-4004 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.08.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164987]

theses have been made, especially in the Department of Basic Islamic Sciences. These studies are included in the catalog as much as possible, with the thought that lexicography and lexicography, which represent the grammar of Arabic teaching, can be included in the education. Based on the connection of Arabic teaching with the textbooks taught in classical madrasas, the edition critiques of the classical textbooks also took place in this study. Thus, it is aimed for the researcher to turn to manuscripts that have not been verified. Thesis titles are given in Turkish-Arabic or Turkish-English or in three languages in accordance with their registration in YOK.

Keywords: Arabic language education, Arabic teaching, Arabic language and literature, Arabic language and rhetoric, graduate thesis

Giriş

Arapçanın dünya dilleri içerisinde önemli bir yeri vardır. Türkiye'nin üye olduğu ve sıkı ilişkiler içinde bulunduğu Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve İslam Birliği Teşkilatı gibi uluslararası örgütlerde birkaç yabancı dil kullanılmaktadır. Bunlardan Birleşmiş Milletler'de İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Rusça, Çince ve İslam Birliği Teşkilatı'nda da İngilizce ve Fransızcayla birlikte Arapça resmi dil kabul edilmiştir. (Suçin, 2015, s. 1) Dolayısıyla bu dilin öğrenilmesine özellikle son yarım yüzyılda daha fazla ihtiyaç duyulmuştur. Arapça öğretimi, klasik medrese sisteminde daha çok biçimbilgisi ve sözdizimiyle ilgili teorik bilgilerin öğretilmesi şeklindeydi. İletişim becerilerinin aktarılmasına dair ihtiyaç giderilemiyordu. Ancak Maarif Nezareti'ne bağlı okullarda Arapça öğretimin yeni metotlarla öğretilmesi amacını güden bireysel çabalar da ortaya çıkmıştır. (Suçin, 2015, s.2) Türkiye'de yabancı dil öğretimiyle ilgili Tanzimat ve Cumhuriyet döneminde çeşitli uygulamalar olmuştur. Bu amaçla kurulan yükseköğretim kurumlarında memleket işlerinin her sahada muhtaç olduğu ihtisas unsurlarının yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Cumhuriyet devri kültür ve maarif işleri arasında yükseköğretim önemli bir yer aldığı için bir yandan Meşrutiyetten devralınan okullar ıslah edilmiş, öte yandan yeni kurumlar kurulmuştur. (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi, 1944, s. 52) Hepsi Cumhuriyet'in bir eseri olan o dönemdeki mevcut yüksekokullar şunlardır: İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya, Hukuk, Fen Fakülteleri, Gazi Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu, Siyasal Bilgiler Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu.

Bu okullar arasında zikredilen Gazi Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu, bugünkü Gazi Üniversitesi'nin başlangıcıdır. O dönemde Orta Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu diye iki bölümden oluşuyordu ve birlikte idare ediliyordu. Dönemin maarif yayınında Orta Öğretmen Okulu hakkında şu satırlar bulunmaktadır: "Ortaokul öğretmenini, ilköğretim müfettişi yetiştirmek ve eğitsel araştırmalarda bulunmak üzere 1926-1927 ders yılında Konya'da açılan bu okul, 1929-1930 ders yılında Ankara'daki yeni binasına yerleşmiştir. Şimdi öğretim müddetleri 3 yıl olmak üzere fizik-kimya-tabiiye, beden eğitimi, müzik, resim-iş; öğretim müddetleri 2 yıl olmak üzere matematik, tarih-coğrafya, Türkçe, yabancı dil (şimdilik Fransızca) şubeleri vardır." (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi, 1944, s. 61) Kütüphanesinde 12.000'i aşkın kitap bulunan Orta Öğretmen Okulu'nun 1942-1943 ders yılında talebe sayısı 435 ve öğretmen sayısı ise 69'dur. (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi, 1944, s. 68) Gazi Terbiye Enstitüsü Yüksek Öğretmen Okulu olarak da aynı kaynakta şu bilgiler yer almaktadır: "Cumhuriyetten önce (Darülmüallimini âliye) adı altında ve ilk kısımla (Orta Öğretmen Okulu) birlikte idare edilmekte olan bu kurum, 1924-1925 yılında liselerimize öğretmen yetiştirmek üzere yeniden teşkilatlandırılmıştır. Edebiyat, Fen fakültelerine devam eden talebe arasından imtihanla seçilen yüksek öğretmen okulu talebesi burada ayrıca yabancı dil (Fransızca, İngilizce, Almanca), pedagoji ve öğretim metotları dersleri görmektedir." (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi, 1944, s. 68-69) 1924-1925 yılında okulun yalnızca 70

talebesi varken, 1942-1943 yılında 182 talebe ve 11 öğretmene ulaşmıştır. Yine okulun 7000 cildi aşan kütüphanesi bulunmaktadır. 1926-1943 yılları arasında Gazi Terbiye Enstitüsü'ne ait Orta Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu'nun kız-erkek öğrencilerle mezun ve öğretmen sayıları aşağıdaki iki tabloda gösterilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi, 1944, Cetveller ve Grafikler):

Tablo 1. Orta Öğretmen Okulu öğretmen ve öğrenci çizelgesi

Orta Öğretmen Okulu	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Mezun	Öğretmen
1926-1927	-	16	-	6
1927-1928	2	41	15	9
1928-1929	8	63	27	18
1929-1930	5	71	16	16
1930-1931	5	82	9	23
1931-1932	19	82	-	25
1932-1933	26	155	47	25
1933-1934	14	170	-	37
1934-1935	28	163	73	40
1935-1936	38	153	97	42
1936-1937	74	190	68	38
1937-1938	76	217	146	40
1938-1939	68	195	112	38
1939-1940	133	244	94	43
1940-1941	157	272	175	45
1941-1942	141	276	103	51
1942-1943	145	289	-	69

Tablo 2. Yüksek Öğretmen Okulu öğretmen ve öğrenci çizelgesi

Yüksek Öğretmen Okulu	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Mezun	Öğretmen
1924-1925	18	64	-	
1925-1926	20	85	-	7
1926-1927	14	62	-	6
1927-1928	11	68	9	7
1928-1929	10	78	12	4
1929-1930	16	73	18	4
1930-1931	39	73	23	4
1931-1932	45	56	26	4
1932-1933	49	41	7	4
1933-1934	51	54	27	4
1934-1935	47	61	27	4
1935-1936	44	72	9	4
1936-1937	45	77	10	4

1937-1938	56	80	35	12
1938-1939	73	97	34	12
1939-1940	80	85	10	12
1940-1941	80	108	17	11
1941-1942	60	125	20	12
1942-1943	55	127	-	11

Tablo 1 ve Tablo 2, öğrenci sayıları açısından kıyaslandığında Orta Öğretmen Okulu'nda kız ve erkek öğrenci sayısının daha fazla olduğu gözlenmektedir. Yüksek Öğretmen Okulu'nda ise öğrenci sayısı diğer okula göre oldukça azdır. Aynı şekilde bu okulun mezun sayısı da oldukça düşük olup 136 öğrencinin eğitim gördüğü 1937-1938 öğretim yılında ancak en yüksek düzeyi 35'le yakalayabilmektedir. Orta Öğretmen Okulu'nda ise, mezun durumu diğeri gibi zorlu gözükmemektedir. 429 Öğrencinin eğitim aldığı 1941-1942 öğretim yılında mezun sayısı 175'tir. Tablolardaki öğrenci ve mezun sayısı, özellikle Cumhuriyet'in ilk zamanlarında ağır şartların yaşandığını düşündürmektedir. Yüksek Öğretmen Okulu'nda 1924'te 70'lerde olan öğrenci sayısı, 18 yıl sonra bile birbuçuk katı denilebilecek şekilde ancak 182'lere ulaşabilmektedir. Yetiştirdiği öğretmenleri yurdun birçok yerinde hizmete gönderen Gazi Üniversitesi'nin Gazi Terbiye Enstitüsü olarak hangi şartlardan bugüne geldiğini göstermesi açısından tablodaki değerler çok manidardır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Arap dili eğitimiyle ilgili yapılmış tezler, bu zamana kadar çoğunlukla 'Arap Dili' genel başlığı altında ele alınmıştır. (Uzunoğlu, 2003, s. 7; Kılınçkaya, 2015, s. 96) 2011 Yılında İlahiyat fakültelerinin Arap Dili ve Belagati Ana Bilim Dalı'nda yapılan lisansüstü tezlerle ilgili bir değerlendirmede dil öğretimi başlığı altında fazla tez çalışması yapılmadığından bahsedilmiştir. (Işkın-Daşkıran, s. 52) 1978-2009 yılları arasında İlahiyat fakültelerinde Arap dili hakkında yapılan 307 tez künyesine ulaşıldığı belirtilen bu kaynaktaki bir başka veriye göre de 1988-1997 yılları arasında dil öğretimi ile ilgili yapılan tezlerin oranının 1998- 2009 yıllarına oranla daha fazla olduğu belirtilmiştir. (Işkın-Daşkıran, 2011, s. 56) Maalesef daha önceki yıllarda ya da 2011'de Arap Dili ve Edebiyatı bölümleriyle Arap Dili Eğitimi bölümündeki Arapça öğretimiyle ilgili tezlere dair bir değerlendirme yapılmadığı için bu konu hakkında net bir fikir mevcut değildir. Bu yazıda listelenen tezlerin, önceki yıllarda yapılanlarla birlikte başka bir çalışmada değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Çünkü 2018-2022 yılları arasındaki tez sayısının epeyce fazla olması, makale formatını aşmamak için, bu çalışmada sadece künye bilgilerinin verilmesini zorunlu kıldı. Yine 1956-2013 yılları arasındaki tezlerle ilgili bir başka çalışma da Arap dili açısından incelenmiş ve burada Arap dili öğretiminin %7'lik oranla gerilerden geldiği belirtilmiştir. (Uzunoğlu, 2015, s. 7) Yeni Arap Dili Eğitimi (Arapça Öğretmenliği) programlarının açılmasıyla 2000'den sonraki onlu yılların, bu bilim dalındaki tez çalışmalarında ne kadar büyük değişikliklere şahit olduğunu söylemek gerekir. Bu çalışmanın bir diğer amacı da programdaki bu hızlı gelişim seyrine ışık tutmaktır. Çalışmanın başlığında da işaret edildiği gibi Arap dili eğitimini ilgilendirebilecek klasik ders kitapları, sarf ve nahivden oluşan gramer bilgisi, sözlükbilimiyle biyografi ve eser kritiğini içine alan kategorilerde yapılmış tezler kataloğa ilave edilerek konu yelpazesi geniş tutulmuştur. Dolaylı konulardan kasıt, daha çok bu zikredilenler olmuştur.

Bu çalışmanın, bilhassa yüksek lisans ve doktora öğrencilerine ve onlara danışmanlık hizmeti verecek olan öğretim üyelerine konu seçiminde yol haritası özelliği taşıması amaçlanmaktadır. Yapılan taramalar neticesinde bazı konuların küçük nüanslarla da olsa birkaç defa çalışıldığı izlenimi

uyanmaktadır. Özellikle bu çalışmaların aynı ya da yakın yıllara denk gelmesi de ayrı bir garbettir. Mesela 2018 yılında YILDIZ ÜVEYİK'in "Meryem Süresi'nin Arap dili ve belâgatı açısından tahlili" ve 2019 yılında SARE BETÜL DURMUŞ'un "Meryem süresinin belâgatı açısından incelenmesi" başlıklı tezleri, yine 2001 yılında NURDANE GÜLER'in "Kur'an'da örnek bir şahsiyet olarak Hz. Meryem", 2020 yılında RUKİYE CELLEK'in "Kur'an-ı Kerim'de örnek aile bireyi olarak Hz. Meryem" ve 2021 yılında ÜMMÜGÜLSÜM DÜNDAR'ın "Kur'an'da adı geçen yegâne kadın olarak Hz. Meryem" başlıklı tezler bu hususa örnek gösterilebilir. Aynı ya da benzer konuların tekrar çalışılmaması için Ulusal Tez Merkezi'nin 'Tez Tarama' ve İSAM'ın 'İlahiyat Fakülteleri Tezler Kataloğu Veri Tabanı'² ile yine Ulusal Tez Merkezi'nin 'Hazırlanmakta Olan Tezler' sekmesi yardım alınabilecek yerler olarak zikredilebilir. Ancak bu merkezlere bilgi akışıyla alakalı olsa gerek, kontrol amaçlı halihazırda çalışılmakta olan iki yüksek lisans tezi sorgulandı ve sistemde mevcut olmadığı görüldü. İşte bu noktada devam eden tezlere ulaşabilmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın yöntemi

Üniversitelerin Yabancı Diller Fakültesi, Eğitim Fakültesi gibi çeşitli fakültelerinde Lisans bölümü olarak "Arapça Öğretmenliği" ismini almaktadır. Lisansüstü eğitimde ise "Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı" ve "Arapça Öğretmenliği Ana Bilim Dalı" şeklinde iki farklı dal bulunmaktadır. Ne var ki aralarında nasıl bir farklığın olduğu tespit edilememiştir. YÖK'ün Tez Merkezi veri tabanından yapılan taramalarda 'ana bilim' ve 'bilim' dalı olarak ayrı ayrı 'Arap Dili Eğitimi' ve 'Arapça Öğretmenliği' başlıkları da bulunmaktadır. Bu ikisi, aslında birbirinden farklı olmayan disiplinler olarak gözükmemektedir. Arap Dili Eğitimi başlangıçta Gazi Üniversitesi'nde verilen lisans eğitiminin ismi olarak mevcuttur. Bölüm hâlâ bu isimle anılmaktadır. Ancak daha sonra bu amaçla eğitim fakültelerinde açılan bölümler, 'Arapça Öğretmenliği' ismini almıştır. Bu ayırımın görülebilmesi amacıyla bu çalışmada, tezlerin künye bilgilerinde bilim/ana bilim alımları aynen aktarılmıştır. Tezler, yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki başlık altında alfabetik olarak sıralanmıştır. Yazar ve danışman ad ve soyadları, künye bilgisinde ayırtehdilebilir olması için tamamıyla büyük harfle gösterilmiştir. Arap dili eğitimi ilgilendiren tezlerin, farklı bilim dalları ve konu dizinleri içinde olduğuna işaret etmek için bu bilgiler; tez adı, yıl ve üniversite/enstitü kaydıyla birlikte verilmiştir. Bunlarda, herhangi bir düzenleme yapılmamış, YÖK'ün Tez Tarama Merkezi'ndeki verilerine sadık kalınmıştır.

'Arap Dili Eğitimi' konusuyla ilgili tezler, farklı ana bilim ve bilim dalları bünyesinde çalışılmıştır. Bunlardan bazıları 'Yabancı Dil Öğretimi', 'Yabancı Diller', 'Yabancı Diller Eğitimi', 'Temel İslam Bilimleri', 'Arap Dili ve Edebiyatı', 'Arap dili ve Belagati' ve 'Mütercim-Tercümanlık'tır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi bu çalışmada 'Arap Dili Eğitimi' konusuyla ilgili tezlerin sıralanması ve bunun araştırmacıya bir fikir vermesi amaçlanmıştır. Ancak burada daha çok öğretim ve yöntemleriyle ilgili tezler öncelenmiştir. Açıkçası bu konuda doğrudan ya da dolaylı hangi konuların çalışılabileceği sorusuna da cevap aranmıştır. Ancak bu cevabın sarf-nahiv, sözlük bilim, Arap dili klasik ders kitaplarının tahkiki, kişi ve eseri gibi konuların çalışıldığı tezlerin de bir başka makalede teferruatlı ele alınmasının yararı büyük olacaktır. Çünkü araştırmacı, hem ilgi duyduğu konuda yapılmış tezlerle ilgili detaylı bir analize sahip olabilecek, hem de çalışabileceği konuyla ilgili ilham alacaktır. Hangi tarihten itibaren tezlerde Arap dili eğitimine ilginin arttığı, hangi bilim/ana bilim dallarında bu konunun ön plana geçtiği gibi sorulara başka çalışmalarda yanıt aranması faydalı olacaktır.

² <http://ktp.isam.org.tr/?url=tezilh/findrecords.php>.

2018-2022 Yılları arasında Arap Dili Eğitimiyle alakalı olabilecek tezlerin kataloglanmasında aşağıdaki bilim ve ana bilim dalları üzerinden tarama yapıldı:

1. **“Arap Dili ve Belagati Ana Bilim Dalı”** diye tarama yapıldığında 19 kayıt çıkmaktadır. Yakın zamana kadar Arap Dili ve Belagati, İlahiyat fakültelerindeki Temel İslam Bilimleri'nin çatısı altında Bilim Dalı olarak bulunmaktaydı. Tarama sonucunda saptananlar, 2019'dan sonra belirli şartları sağlayan bilim dallarının müstakil Ana Bilim Dalı olarak eğitimlerine devam ettiği üniversitelerde savunulan tezlerdir. Sadece şu üç kayıt, bunların dışında tutulabilir: ‘Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Belagati Ana Bilim Dalı (1994)’, ‘Al Azhar University (جامعة الأزهر) / Yurtdışı Enstitü / Arap Dili ve Belagati Ana Bilim Dalı (2003)’ ve ‘Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Belagati Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagati Bilim Dalı (2014)’.

“Arap Dili ve Belagati Bilim Dalı” ile yapılan taramada 850 sonuç çıkmaktadır. En eski tez 1995 tarihinde HASAN TAŞDELEN tarafından çalışılan “Kemal Paşazade, hayatı, eserleri ve belagatla ilgili görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezidir. Bu kayıtlardan 54 tanesi 2018, 152 tanesi 2019, 79 tanesi 2020, 72 tanesi 2021 ve 18 tanesi Temmuz 2022'ye kadar tamamlanmış lisanüstü tezlerdir. Görüldüğü gibi 2019 ile diğer yıllar arasındaki fark büyüktür.

2. **“Arap Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı”**ndaki taramada 90 kayıt çıkmaktadır. Bunların en eskisi 1981 tarihinde Atatürk Üniversitesi'nde ABDULBAKİ TURAN tarafından ‘Aliyyü'l Kari'nin hayatı, eserleri ve Envarü'l Kur'an ve Esrarü'l Furkan adlı tefsirindeki metodu’ başlıklı tamamlanmış doktora tezidir. ZAKİ ABOUELNASR ELBOGHADADİ'nin ‘Yabancı dil olarak arapça öğretiminde bilgisayar kullanımı / Using computers in teaching arabic as a foreign language’ başlıklı doktora tezi de 2007'de savunulmuştur. 8 tane doktora tezi bulunmaktadır. 2018 yılına ait 6, 2019 yılına ait 4, 2020 yılına ait 1, 2021 yılına ait 3 ve 2022 yılı Temmuz ayına kadar 1'er yüksek lisans ve doktora tezi gözükmemektedir.

“Arap Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı”ndaki taramada 235 kayıt çıkmaktadır. Bunlardan 24 tanesi 2018, 31 tanesi 2019, 22 tanesi 2020, 21 tanesi 2021 ve 4 tanesi 2022 (Temmuz) yılına aittir. En eski tarih olan 1988'de SALİHA METE “Abu Nuvas'ın Abbasi şiirindeki yeri” ve NEVZAT HAFIZ YANIK “Arap dilinde isim fiiller” başlıklı yüksek lisans tezlerini ve RAHMİ ER “Taha Husayn ve üç romanı (Du'a'al-Karavan, Adib, Şacarat al-Bu's)” adlı doktora tezini savunmuşlardır.

3. **“Arap Dili Öğretmenliği Ana Bilim Dalı”**nda 4 kayıt çıkmaktadır. Bunlardan sadece 1 tanesi 2018 tarihli. **“Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı”**nda 52 kayıt gözükmemektedir. Bunların en eskisi BETÜL CAN tarafından 2005 tarihinde tamamlanmış “Arapça öğretiminde harf-i cerler, kullanım alanları ve Türkçede ismin halleri -karşıtsal çözümleme” başlıklı yüksek lisans tezidir. Doktora tezi olarak 8 adet tez gözükmemektedir. Bunlardan FATMA BETÜL ASLAN'ın “Yaşar kemal'in 'Yer demir gök bakar' adlı romanının Türkçeden Arapçaya çevirisindeki deyimlerin eşdeğerlik bağlamında incelenmesi” başlıklı tezi 2019 tarihli. Bu bilim dalında 2018 yılı 6, 2019 yılı 4, 2020 yılı 1, 2021 yılı 3 ve 2022 yılı 1 adet tez içermektedir.

4. **“Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı”** nda 100 kayıt tespit edildi. Bunlardan en eski tarihli olanı 1987'deki “Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Arapça öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezi YUSUF ZİYA BİLDİRİCİ tarafından Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde çalışılmıştır. Bu kayıtlardan sadece 2 tanesi, 1998 ve 2008 tarihli doktora tezi olarak geçmektedir. 1998'deki tez, Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda, 2008'deki de Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği

Bilim Dalı'nda savunulmuştur. Burada Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın Gazi Üniversitesi'nde Sosyal Bilimler Enstitüsü çatısı altında daha sonra da YÖK'ün 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararıyla bağımsız olarak "G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü" olarak lisansüstü eğitime devam ettiği gözlenmektedir. Bu ana bilim dalının 100 kaydından 9 tanesi 2018, 14 tanesi 2019, 11 tanesi 2020, 27 tanesi 2021 ve 10 tanesi de 2022 Temmuz ayına kadarki tezlerdir. 2020'deki sayının 11'e düşmesinde pandemi döneminin başlangıcındaki karmaşanın rol oynadığı düşünülebilir. Ancak bu sayı 2021'de neredeyse üç katı denilebilecek şekilde 27'ye ulaşmıştır. 2020'de muhtemel bir yığılma da bu yıla kaymış olabilir.

"**Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı**"nda ise, 97 kayıt çıkmaktadır. En eski tarihli iki kayıt, 1998 yılına aittir. Bunlar MEHMET HAKKI SUÇİN'in "Yahya Hakkı va Kısasuhu al-Kasira / Yahya Hakkı öykücülüğü" başlıklı yüksek lisans ve MUSA YILDIZ'ın "Necib Mahfuz'un sembolik romanları / The Symbolic novels of Najib Mahfuz" başlıklı doktora tezidir. Bu bilim dalındaki kayıtların 4 tanesi 2018, 20 tanesi 2019, 14 tanesi 2020, 23 tanesi 2021 ve 9 tanesi 2022 (Temmuz) tarihlerine aittir.

5. "**Arapça Öğretmenliği Ana Bilim Dalı**"nda sadece 4 kayıt bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi 2017 tarihli doktora tezidir. Bir de 2018 tarihli yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arapça Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda çalışılmıştır. Öyle görünüyor ki başlangıçta bir defa 'Arapça Öğretmenliği' ana bilim dalı olarak zikredilmiş, daha sonraki çalışmalarda bilim dalı olarak belirtilmiştir.

6. "**Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı**"nın 2018 yılında yapılan tezler olarak 778 kayıt bulunmaktadır. Bu bilim ve ana bilim dalındaki tezler katalogta gösterilmiştir.

6. "**Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı**"nda 32 kayıt bulunmaktadır. Yeni açılan bir program olmasına rağmen yoğun çalışıldığı gözlenen bu ana bilim dalında 6 tane 2019, 15 tane 2020, 8 tane 2021, 3 tane Temmuz ayına kadar 2022 yılında tez çalışılmıştır.

Taramalar sonucunda Arap dili eğitimiyle alakalı olabilecek 204 yüksek lisans ve 16 doktora tezi tespit edilebilmiştir. Bu çalışmada ayrıca hangi üniversitelerde Arap dili eğitimi verildiği sorusuna da cevap aranmıştır. Halihazırda Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde Arap Dili Eğitimi programı mevcut ama henüz öğretime geçilmemiş. Aşağıda Arap dili eğitiminin verildiği üniversiteler alfabetik olarak sıralanmıştır. Bunların içerisine 'Arap Dili ve Kültürü' lisansüstü programını bünyesinde bulunduran Mardin Artuklu Üniversitesi de dahil edilmiştir:

Adıyaman Üniversitesi

Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde 03.08.2011 tarihinde kurulmuştur. 2021 yılında 62 öğrenci bu programa yerleşmiştir.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Arapça Öğretmenliği Programı, üniversitenin Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü bünyesinde yer almaktadır. Arapça Öğretmenliğinin eğitim süresi 5 yıldır. Amaç, öğrencilerin istenilen düzeyde hem Arap dilinin geçmişteki zengin hazinelerini yakinen tanıyabilmeleri, hem de Arap dili alanında çağın ihtiyaçlarına rahat bir şekilde cevap verebilmeleridir. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında öğrenci almaya başlamıştır. 2021 yılında 15 öğrenci yerleşmiştir.

Gazi Üniversitesi

Arap Dili eğitimi uzun yıllar Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulu'nun Arap Dili Eğitimi Bölümü'nde sürdürülmüştür. Eğitim Fakültesi'nde 9 bölüm içerisinde 26 farklı ana bilim dalı bulunmaktadır. Arap dili eğitimi ana bilim dalı 1984-1985 öğretim yılında öğretime başlamıştır. Yabancı diller eğitimi bölümü, ilk ve ortaöğretim kurumlarının yabancı dil öğretmen ihtiyacına yönelik öğretim yapmaktadır. (Uzunoğlu, 2003, s. 12) Uzun bir zaman sonra "Arapça Öğretmenliği" adı altında bazı üniversitelerde bölüm açılmıştır. Alfabetik sırayla bu çalışmada o bölümler tanıtılmaya çalışılmıştır. Giriş kısmında tarihçesiyle ilgili bilgi verilen Gazi Üniversitesi'nde Arap dili eğitimiyle alakalı 2018-2022 yılları arasında 3 doktora ve 29 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 32 tez yaptırılmıştır.

İstanbul Aydın Üniversitesi

İstanbul Aydın Üniversitesi 18.05.2007 tarihinde 26526 no'lu Resmi Gazetede yayınlanmış 5656 sayılı kanunun 73. no'lu ek maddesine göre, Anadolu Eğitim ve Kültür Vakfı (AKEV) tarafından kurulmuştur. Doğrudan Yükseköğretim Kuruluna bağlı olarak 2003 yılında Anadolu BİL Meslek Yüksekokulu adıyla kurulan Türkiye'nin ilk vakıf meslek yüksekokuludur. İstanbul Aydın Üniversitesinin kuruluşuyla birlikte, her iki kuruluş da aynı çatı altında birleşerek ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Hem İstanbul Aydın Üniversitesi hem de Anadolu Bil Meslek Yüksek Okulunun temeli, Anadolu Eğitim ve Kültür Vakfına dayanmaktadır (AKEV). 2007 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi kuruluşunu tamamlayarak 12 Fakülte, 2 Yüksekokul, 3 Meslek Yüksekokulu ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü programlarıyla eğitimini sürdürmektedir.³ Arapça Öğretmenliği programı, Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü çatısı altında bulunan Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülmektedir.⁴ Lisansüstü eğitim de, yüksek lisans programı olarak üniversitenin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda bulunmaktadır.⁵ Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2018-2022 yılları arasında (Temmuz 2022) 72 adet yüksek lisans tezi savunulmuştur. Enstitü'nün bu ana bilim dalında doktora programı olmadığı için bu yıllar arasında yapılmış doktora tezine rastlanamamıştır. 2021 yılında bu üniversitenin lisans programına 5 öğrenci yerleşmiştir.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

2011-2012 Akademik yılında eğitim öğretime başlayan Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Dilleri Eğitimi Bölümü'ne bağlı olarak Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı altında "Arapça Öğretmenliği" (%30 Arapça) lisans programı olarak yürütülmektedir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda ise, lisanüstü eğitim verilmektedir.⁶ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde 2018-2022 yılları arasında 6 yüksek lisans tezi yaptırılmıştır.

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Dilleri Eğitimi Bölümü'ne bağlı olarak "Arapça Öğretmenliği" lisans programı olarak yürütülmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilk öğrencilerini alan fakültenin bu bölümüne 2021 yılı itibarıyla 34 öğrenci yerleşmiştir.⁷ Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri

³ <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/jau-hakkında/kurumsal/Pages/universitemiz.aspx>.

⁴ <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/Pages/programlar.aspx>.

⁵ <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/lisansustu-egitim-enstitusu/Pages/default.aspx>.

⁶ <https://www.izu.edu.tr/akademik/enstituler/lisansustu-egitim-enstitusu/anasayfa>

⁷ <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10008>

Ana Bilim Dalı'nda lisansüstü eğitime devam edilmektedir. Daha çok Kelam, Hadis ve İslam Hukuku alanlarında tezlerin yapıldığı enstitüde 2022 Temmuz itibariyle Arap Dili alanında savunulmuş herhangi bir lisansüstü tez bilgisine rastlanamamıştır.⁸

Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi:

Lefkoşa'da 2014 yılında kurulmuştur. 2019-2020 öğretim yılında 4 fakülte ve 1 meslek yüksekokulunda 11 program ile eğitim-öğretim vermeye devam etmiştir. 2019 yılı TYT sınavında 4 kişi Arapça Öğretmenliği bölümüne yerleşmiş, daha sonra bu bölüme yerleşen öğrenci olmamıştır.⁹ 05.06.2020 Tarihli ve 2654 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesine Kuzey Kıbrıs'ta akademik birim açma izni verilmiştir. Türkiye ve KKTC kurumları arasında yapılan ikili iş birliği çerçevesinde 2020 - 2021 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi (KISBÜ) öğrencilerinin eğitimleri ve diğer işlemleri 2013'te kurulmuş olan Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi tarafından yürütülmektedir.¹⁰ Arapça Öğretmenliği, halen bu üniversitenin Yabancı Diller Fakültesi'nin KKTC Akademik Birimi içinde bulunmaktadır. Ancak YÖK'ün şu anki lisans birimleri atlasında mevcut değildir.¹¹ Lisansüstü eğitimi, yüksek lisans ve doktora olarak İslami Araştırmalar Enstitüsü'nün Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı altında Arap Dili ve Belâgati alanında devam etmektedir. Arap Dili'yle ilgili aşağıdaki bir adet yüksek lisans tezine rastlanmıştır:

HÜSEYİN ÇİÇEK, 2020, "Nahiv literatüründe yöntem ve Sabbân Hâşiyesi örneği / Method in nahiv literature and example of Hashiyah of Sabban" (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: M. ALİ KILAY ARAZ. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi / İslami Araştırmalar Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Mardin Artuklu Üniversitesi

Bu üniversitenin Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü'nde 'Arap Dili ve Kültürü' tezli yüksek lisans programı bulunmaktadır. 2017 yılından itibaren öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Programın amacı, karşılaştırmalı edebiyat, Mardin ve çevresinde konuşulan Arap diyalekti konusunda bilimsel çalışmalar yapmak ve alan çalışmalarına öncülük etmektir.¹² 10 adet yüksek lisans tezi 2018-2022 yılları arasında tamamlanmıştır.

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Arapça Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2018 yılında kurulmuş ve ilk defa 2019 yılında öğrenci kabul etmiştir. Programın vizyonu, öncelikle Arap diline hâkim, dil edinimi, dil eğitimi, ölçme ve değerlendirme alanlarında yetkin öğretmenler yetiştirmektir. Ayrıca Arap edebiyatını, Arap coğrafyasını ve kültürünü tanıyan mezunlar vermektir. 2021 yılında lisans programına 41 öğrenci yerleşmiştir. Lisansüstü eğitiminde, 2018 tarihli 1 doktora ve 2021 tarihli 1 yüksek lisans tezi mevcuttur.

Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde 30/05/2019 tarihinde kurulmuştur. 2021 yılında lisans programına 62 öğrenci yerleşmiştir. İlahiyat

⁸ <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

⁹ <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10008>

¹⁰ <https://www.rehberegitim.com/kibris-sosyal-bilimler-universitesi.html>

¹¹ <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-univ.php?u=1109>

¹² <https://www.artuklu.edu.tr/yasayan-diller-enstitusu/arak-dili-ve-kulturu-tezli-yukseklisans-program-hakkinda>

Fakültesi ile birlikte Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olduğu için 1 tanesi doktora olmak üzere 7 adet lisansüstü tez ortak olarak mevcuttur.

Yüksek lisans tezleri

ABDUL HAMID CHEIKH HUSSEIN, 2019, "دور الأنشطة الأصفية في تقوية مهارة المحادثة عند متعلمي العربية غير الناطقين بها", "etkinliklerin Arapça öğrencilerinin konuşma becerilerini güçlendirmedeki rolü ve etkisi" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

ABDUL MUMIN ALNEMR, 2021, "تحليل صعوبات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية العربية من غير الناطقين بها في المستوى المتوسط", "Yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerin yazma becerisinde karşılaştığı zorlukların analizi orta seviye örneği / Analyzing the difficulties of the writing skill among the non-native speakers of Arabic the intermediate level as an example" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOŞAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

ABDUL RAHMAN ALREFAI, 2021, "طريقة تعلم الانغماس اللغوي وأثرها في تعلم اللغة", "Dili yerinde öğrenme yöntemi ve bunun dil öğrenimine etkisi" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

ABDULHADI AL FARWATI, 2021, "دور استراتيجية مسرحية مسرحة المنهج في تطوير مهارة القراءة لدى المستوى المتوسط في تعليم اللغة العربية للناطقين", "Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde orta seviyede okuma becerisinin geliştirilmesinde tiyatro stratejisinin rolü" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: DURSUN ALİ TÜRKMEN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

ABDULHALİT ABDULLAH, 2021, "الصوائت العربية اللفظ والكتابة والوظيفة", "Okunuş, yazılış ve fonksiyon bağlamında Arapçadaki ünlü harfler" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: KHALED ALADWANI. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.

ABDULİLAH ELCASIM, 2021, "أسماء الآلات العربية دراسة صرفية دلالية تعليمية", "Arap dilinde ism-i aletlerin morfolojik ve semantik tahlili ve öğretim teknikleri" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ERDİNÇ DOĞRU. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

ABDULKADER ZENO, 2019, "Öğretmenlerin fiziki ve ahlaki yapıları ve bunun yabancılara Arapça öğretimine etkisi-Physical and moral characteristics of teachers and the role it plays in teaching The Arabic language" (Karşılaştırma Edebiyat) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

ABDULKADİR BARIŞ, 2019, "Şark medreseleri eğitim tarihinde Şeyh Abdulkakim ed-Derşevî ve Sütür adlı kitabı / Sheik Abd al-Hakim ed-Darshawî in orient madrasas education history and his book named Sutûr" (Din, Eğitim ve Öğretim) Dnş: OSMAN YILMAZ. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.

ABDULKADİR MUHAMMED ŞEHİRLİ, 2021, "مدى فعالية تعليم اللغة العربية للطلاب الأتراك من خلال النصوص الموجودة في ثقافتهم", "Türk öğrencilerin kendi kültürlerinde bulunan metinlerin aracılığıyla arapça dili öğretimindeki etkinliği" (Dilbilim) Dnş: ABİTYAŞAR KOŞAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

- ABDULLAH ERDEM, 2018, “Âcurrûmiyye şerhlerinden Tuhfetu's Seniyye ile Es-Seyyid'in şerhinin karşılaştırması / To compare the Tuhfa Saniyyah with the Seyyids sarh from marginal notes of Al-Aajrumiyyah” (Din) Dnş: İBRAHİM YILMAZ. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- ABDULLAH GÖKALP, 2020, “Şark medreseleri ders müfredatı / Eastern madrasahs in curriculum” (Din) Dnş: MEHMET NAFİ ARSLAN. Siirt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- ABDULLAH HOUT, 2018, “Eş-Şâfiye Fî Sebki'l-Kâfiye adlı eserin değerlendirmesi ve tahkiki / Al Shafia Fi Sabk al Kafia edition criticism and analysis” (Din) Dnş: YAKUP KIZILKAYA. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- ABDULLAH SERTKAYA, 2019, “Arap dilinde çevirinin epistemolojik değeri / Epistemological value of translation in Arabic” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: MURAT ÖZCAN. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- ABDULRAHMAN MOHSEN MOHAMMED ALHOSSAINY HASSAN, 2018, “تصميم تطبيق في الهاتف المحمول لتنمية المفردات - Cep telefonu uygulamasıyla Arapça konuşmayanlara kelime biyolojisi öğretim tasarısı” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: CANDEMİR DOĞAN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ABDURRAHİM BÜYÜKDAĞ, 2020, “Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi çerçevesinde Sübha-i Sıbyân ve Nûbehara Bıçkân manzum sözlükleri / Dictionaries in verse of Sübha-i Sıbyân and Nûbehara Bıçkân as part of teaching of Arabic in Ottoman madrasahs” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: HATİCE ARSLAN SÖZÜDOĞRU. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- ABDURRAHMAN BEKİR, 2020, “المحتوي اللغوي لمناهج تعليم العربية في ثانويات الأئمة والخطباء التركية” - Türkiye'deki imam hatip liselerinde Arapça öğretiminde uygulanan programların dilsel içeriği” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: KHALED ALADWANI. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- AFAF SAADI, 2021, “تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض إعلامية” - Yabancılar medya amaçlı Arapça öğretimi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- AFRA ALSAYED, 2021, “معايير مدرسة القرنين الثاني والثالث الهجريين في تعليم اللغة العربية من خلال القرآن العظيم” - Kur'an-ı Kerim öğretimi bağlamında hicri ikinci ve üçüncü yüzyıllarda Arapça öğretimi / Arabic teaching in the second and third centuries (In the context of teaching the Qur'an-ı Kerim)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- AHMAD ABU OMAR, 2018, “الثقافة العربية وأثرها في كفاءة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها” -Arap kültürü ve Arapça öğretiminin yeterliliğine etkisi” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- AHMAD ALALI, 2020, “أثر القرائن في تعليم قواعد اللغة العربية والإعراب لغير الناطقين بها” -Arapça dil bilgisinde karinelere göre kelimelerin çekimi ve yabancılar öğretimi” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK.

İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

AHMAD ALSALEH, 2021, “Yabancı öğrencilerin arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkisi - أثر التعلّم النشط في تنمية مهارة المحادثة عند الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية(طريقة الجيكسو في المستوى المتوسط) (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

AHMED MOSTAFA MOHAMED AHMED, 2022, “Yabancılara arapça konuşma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi stratejileri” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.

AHMET HAYDAR, 2021, “أسس بناء الاختبارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها” - Arap dilinin anadili arapça olmayanlara öğretilmesi sürecinde sınav hazırlama esasları” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ABDÜLHADİOĞLU. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.

AHMET İZZETTİN ELŞAĞEL, 2021, “Suriye lehçesi ve Türkiye Türkçesindeki deyimlerin karşıtsal analizi / Contrastive analysis of idiomatic expressions in Turkish language and Syrian dialect” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ERDİNÇ DOĞRU. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.

AISHA ALHARIRI, 2018, “أهمية النبر والتّعليم في الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها” - Arapça yabancı dil öğretmenlerinin ses bilgisi eğitimi ve yeterliliğine etkisi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ADİL BEBEK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.

ALAA MADWAR, 2021, “دور الذاكرة والتكرار في تطوير مهارة القراءة عند طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها” - Yabancı öğrencilerin arapça okuma becerilerini geliştirmede hafıza ve tekrarın rolü” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

ALİ KOYUNCU, 2021, “للمات العربية المستعملة في اللغة التركية وأثرها في تعليم العربية للطلاب الأتراك” / Türkçe'de kullanılan Arapça kökenli kelimeler ve Türk öğrencilere Arapça öğretimindeki etkileri / Arabic words used in Turkish and its effects in teaching Arabic for Turkish students” (Dilbilim) Dnş: NİDAL F. A. ALSHORBAJİ. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

ALMUTTASIM ALALI, 2018, “El-muhâdesetu ve esâlibu tadrîsîhâ li'n-nâtikîne bi ğayrihâ المحادثة وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها - Ana dili Arapça olmayanlara konuşma öğretimi ve yöntemleri” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: SOUMIA HAJNAYEF. Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / İslam Araştırmaları Bilim Dalı.

ALPARSLAN FERAS BURAK, 2022, “تقويم سلسلة 'الياسمين' لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها' وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي (CEFR) - الماشترك Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan 'Yasemin' dil serisinin Avrupa ortak başvuru metnine göre değerlendirmesi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İNAİATİLLA AZİMOV. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

AMAL ALAFUNE, 2021, “أثر الحكاية في تحسين الطلاقة اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية” - Yabancı öğrencilere Arapça öğretiminde öykünün dilde akıcılığın geliştirilmesine etkisi / The role of the store in developing the linguistic

- fluency of Arabic language learners of non-Arabic speakers” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- AMMAR ELNEŞİF, 2021, “تعليم البلاغة لغير الناطقين بالعربية بغرض معرفة الإعجاز البياني في القرآن الكريم” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ANAS SALİHOĞLU, 2020, “المحتوى النحوي في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة في مسلماتي العربية بين يديك والعربية للناطقين - Yabancılar Arapça öğretim setlerinde gramer içeriği: el-Arabiyyetü Beyne Yedeyk ve el-Arabiyye Lin-Naşiin setlerinin incelenmesi” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: KHALED ALADWANI. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- ANMAR AL KHALİFA, 2019, “Çağdaş Arap medya dilinde sık kullanılan kelimeler / Frequently used words in contemporary Arabic media language” (Dilbilim) Dnş: CELAL TURGUT KOÇ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- ARİFE ERAY, 2018, “Diriliş Ertuğrul dizisinin Arapça altyazı çevirilerinde deyimsel aktarım / Idiomatic transfer in Arabic subtitle translations of the series Diriliş Ertuğrul” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MURAT ÖZCAN. Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı.
- ASSMA ALHINEIDI, 2018, “Arapça yabancı dil öğretiminin soru sorma becerisi yeterliliği ve başarısına etkisi” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: CANDEMİR DOĞAN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- AYDIN BOZKURT, 2019, “Uşak ve çevresinde arapça öğretiminin problemleri ve çözüm yolları / Proplems and solutions of arabic teaching in Uşak and its environs” (Din) Dnş: İHSAN AKDAŞ. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- AYMEN MORTAÇ, 2019, “Türkiye’de Arapça öğretimi açısından "Silsiletü'l-Lisan" ders kitabının değerlendirilmesi / Evaluation of textbooks for teaching Arabic in Turkey in case of "Silsilat al-Lisan" training set” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET TURAN ARSLAN. Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- AYODELE ABDULLAHI ZAKARIYYAH, 2018, “Nijerya’da arap dili eğitimi ve öğretimi / Arabic language education in Nigeria” (Din, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: AHMET BOSTANCI. Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- AYSUN ÖZSUNAR, 2018, “Arapça öğretimine yeni yaklaşımlar ve görsel materyallerin kullanılması - The new approaches to Arabic teaching and the use of visual materials” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: SALİH ZAFER KIZIKLI. Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- AYŞE ALHAMOUD, 2019, “كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم - Yabancılar Arapça öğretiminde öğretmenin sözlü iletişim becerisindeki yeterliliği ve bunun öğrenci başarısına etkisi” (Eğitim

- ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- AYŞE SIDIKA ALKAN, 2021, “Kültür odaklı çeviri öğeleri bağlamında Orhan Pamuk'un "Yeni Hayat" romanının Arapça çevirileri / The Arabic translation of Orhan Pamuk's "The New Life" in terms of culture-specific items” (Eğitim ve Öğretim, Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MEHMET HAKKI SUÇİN. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- AYŞEGÜL DONDURMACI, 2020, “İmam hatip liselerinde Arapça öğretmenlerinin yöntem bilgisi yeterlikleri (İstanbul örneği)-Methodological competencies of Arabic teachers at imam hatip high schools (İstanbul example)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- AYŞENUR KOÇAK, 2019, “Arapça dil öğreniminde karşılaşılan problemler "imam-hatipler ve ilahiyatlar ölçeğinde" / Problems encountered in arabic language learning "imam-hatips and theology scale"” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: OSMAN BAYRAKTUTAN. Iğdır Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- AZAD HAMAD ABDULLAH, 2020, “أثر استخدام العصف الذهني في تعلم مهارة التعبير الكتابي باللغة العربية لدى طلاب صفوف الإعدادية بمدينة / أربيل أنموذجاً / Erbil'deki lise öğrencileri arasında Arapça yazılı anlatım becerisini öğrenmede beyin fırtınasının kullanılmasının etkisi - The effect of using brainstorming in learning the skill of written expression in Arabic among high school students in Erbil as a model” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABDULHADİ TİMURTAŞ. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- AZAD OTHMAN RAMADHAN RAMADHAN, 2018, “توظيف المنظمات التخطيطية في تدريس اللغة العربية للطلبة الغير الناطقين بها لتحسين / استيعابهم القرآني وتنمية اتجاههم نحوها / Tavzîfü münezzemâti't-tahtîtiye fi tadrîsi lüğati'l-arabiyye li't-talebeti ğayri'n-nâtikîne bihâ li tahsîni istiâbihim el-kurâi ve tenmiyyeti itticâhihim nehvehü” (Din) Dnş: MUSTAFA KIRKIZ. Bingöl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- BAHATTİN ABAK, 2018, “Seyyid Ahmed b. Mustafa el-Le'âlî ve Şerhu'l-Emsile adlı eseri (İnceleme ve tahkik) - Sayyid Ahmed b. Mustafa Es-Saruhânî Al-La'âlî And His work named Sharh Al-Amthila” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: SÜLEYMAN TÛLÛCE. Erzincan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- BETÛL AKAYDIN, 2019, “Suriye savaşında bir kadın edebiyatçı: İbtisâm Şâkûş'un Beyne'l-Hiyâm adlı eserinde çadır kentlerde yaşam / A woman of letters in the Syrian war: Ebtisâm Shâkûsh in her work Bain al Khiyâm life in tent cities” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MUHAMMET HEKİMOĞLU. Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Bilim Dalı.
- BOZAN ALHAMAD, 2019, “Şekil ve içerik bakımından Arapçadaki müselles sözcükler ve bu sözcüklerin elektronik ortama aktarılması / Triangular words in the Arabic language in terma of form and content and how to transfer them to an electrnoic dictionary” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ERDİNÇ DOĞRU. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- BUKET SARIKAYA, 2018, “Anadolu İmam Hatip liselerinde Arapça okuma becerisi çerçevesinde hata düzeltme stratejileri ve analizi / Error correction strategies regarding arabic reading skills at Anatolian İmam Hatip

- high schools and analyses of them” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ERDİNÇ DOĞRU. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- BÜNYAMİN ORTA, 2018, “Abdulkâhir el-Curcânî'nin el-Miftâh Fi's-sarf adlı eserinin incelenmesi / Analysis of the work titled el-Miftâh Fi's-sarf by Abdulkâhir el-Curcânî” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MUSTAFA KIRKIZ. Bingöl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- BÜŞRA KAÇMAZ, 2022, “El-'Arabiyyetu li'l-câmi'ât (akademik Arapça) adlı Arapça öğretim setinin muhteva ve yöntem açısından incelenmesi / A review of the Arabic teaching series titled al-'Arabiyyatu li'l-câmi'ât (Academic arabic) in terms of content and method” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim, Fizyoloji) Dnş: EMİN CENGİZ. Şırnak Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- CEMAL MARANGOZOĞLU, 2019, “Arapça öğretiminde teknolojik imkânları kullanmanın önemi ve rolü / The importance and role of using technological opportunities in Arabic teaching” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ŞAMİL ŞAHİN. Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- CİHAN KASSAS, 2019, “دور الذكاء العاطفي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها” - Duygusal zeka ve Arapça öğretmenlerinin mesleki yeterliliğinin oluşumuna etkisi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- DALIA ABDELGAWAD HASSAN, 2022, “استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط الأول نموذجاً) - Anadili Arapça olmayan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla grup içi bireysel öğrenme yönteminin kullanılması (Orta seviyede örneği) / Using the cooperative autonomy strategy for developing speaking skill for learners for Arabic language as non-native speakers for intermediate level” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İNALATILLA AZIMOV. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- DALIA MUNEER QASIM, 2021, “فاعلية المبادئ التعليمية في الدليل الشامل للعربية الشامية والدليل الشامل للعربية المعاصرة المستخدمة لتعليم العربية - Yabancılar Arapça öğretiminde kullanılan 'Ed-Dalil-Şamil-Lil-Arabiyyetuş-Şamile' ve 'Ed-Dalil-Şamil Lil-Arabiyyetul-Muasira' eserlerinin Arapça öğretimi açısından incelenmesi / The effectiveness of educational principles in the comprehensive guide to levantine Arabic and the comprehensive guide to contemporary Arabic for teaching Arabic to non-native speakers” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İNAYETULLA AZIMOV. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- DEMET DURMUŞ, 2019, “Anadolu imam-hatip lisesi 10. sınıf Arapça ders kitabının değerlendirilmesi / Evaluation of the 10th class Arabic textbook of imam-hatip high schools in Anatolia” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: SEVİM ÖZDEMİR. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- DOAA AHMED MOHAMMED ELAFIFI, 2020, “استراتيجيات تعليم المفردات العربية للناطقين بلغات أخرى دراسة تحليلية تطبيقية” - Yabancılar Arapça sözcük öğretimi stratejileri uygulamalı ve analitik bir araştırma - An applied and analytical study of strategies for teaching arabic vocabulary to non Arabic speakers” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ALİ BENLİ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagati Bilim Dalı.

- EBRAR AYYILDIZ, 2021, “Arapça ve Türkçedeki doğum ve ölüm olgularıyla ilgili deyimlerin betimsel analizi / Descriptive analysis of idioms related to birth and death cases in arabic and Turkish” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ERDİNÇ DOĞRU. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- EDANUR ÇELİK, 2021, “Halil es-Sekâkîni ve arapça öğretim yöntemlerinin incelenmesi-Khalil Alsakakini and examination of his arabic teaching methods” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- ELA KAYA, 2019, “أثر تدريس النحو في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية / Esaru taealam tadrıs alnahw fi tanmiat almaharat allughawiatLadaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: SOUMÍA HAJNAYEF. Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / İslam Araştırmaları Bilim Dalı.
- ELİF GÜL GÖKHAN, 2018, “Mehmed Zihni Efendi'nin Arap lügatçiliğindeki yeri / Mehmed Zihni Efendi at Arabic lexicography” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ALİ BENLİ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- EMİNE DEMİRKAZIK, 2019, “Görseller eşliğinde özlü sözler kullanmanın Arapça öğretimine katkısının incelenmesi / Analysis of contribution to Arabic teaching using aphorismes with visuals” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: CELAL TURGUT KOÇ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- EMİNE MERVE AYTEKİN, 2021, “Arap dilinde ekler -yapım, çekim ve şekil ekleri- / Suffixes in the arabic language -derivational, inflectional and symbolic suffixes-” (Dilbilim) Dnş: MUSA ALP. Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- EMİNE YAVUZ, 2019, “Arapça öğretiminde çocuk şarkılarının kullanımı ve uygulamaya yönelik etkinlikler / The use of children songs in Arabic teaching and practical activities” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM ETHEM POLAT. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- EMRULLAH DALMIŞ, 2018, “Türkiye yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik farkındalıkları-Awareness of reading strategies of students studying Arabic in Turkish higher education” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim), Dnş: MEHMET HAKKI SUÇİN. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- EMRULLAH SAVAR, 2020, “Bingöl ve yöresi medreselerinde verilen Arapça eğitimi ve öğretimi / Arabic teaching and learning in the madrasas of Bingöl and its districts” (Din, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İHSAN AKDAŞ. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- ENES BALI, 2020, “Medya Arapçasında siyaset konulu eşdizimler (Örnek ve çözümlenmeleri) / Political collocations in the media Arabic (Examples and analysis)” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: MUSA YILDIZ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

- ERDOĞAN ALBAYRAK, 2018, “Cemâlüddîn Aksarâyî'nin "İzâh'l-izâh" adlı eserinin meânî bölümünün tahkik ve tahlili / The critical edition of the chapter of meanî of the İzahu'l-izâh for Cemâluddin Aksarâyî” (Din) Dnş: ADEM YERİNDE. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- ESRA KÖSE, 2022, “Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde nahvin pozisyonu / Position of nahiv in teaching Arabic to non-native Arabic languages” (Dilbilim) Dnş: MESUT CEVHER. Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Belagatı Ana Bilim Dalı.
- ESRAA KHALED YOUSEF ALSHAWABKEH, 2018, “Arapça öğretiminde dil yeteneklerinin geliştirilmesinde şarkı kullanımı / The use of songs to improve Arabic language skills” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ALİ BENLİ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- FAISAL ALSALEH, 2018, “Dil edinimi ve nazariyeleri / اكتساب اللغة البشريّة و نظريّاته” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: NEVİN KARABELA. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- FAIZEH ALGHAFEEER, 2021, “معايير اختبار تحديد الكفاءة اللغويّة القلبي في اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها - Yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerin yeterliliğinde test ön kriterleri” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- FATIMA HENDAVİ, 2019, “دور الألعاب اللغويّة في تنمية الكفاية الأدائيّة والاتصالية لمعلمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها -Arapça öğretmenlerinin eylem ve iletişim yeteneklerini geliştirmede dil oyuncaklarının rolü” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- FATIMA JALAL UDDIN, 2019, “أثر نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مستوى المبتدئين - Yabancıllara Arapça konuşma öğretiminde çoklu zeka kuramının etkisi: Başlangıç düzeyi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- FATMA TUNÇ, 2021, “Arap olmayanlara yönelik arapça öğretim modeli Ürdün Yarmouk Üniversitesi Merkezü'l-lugut ve İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı örneği-Arabic teaching model for non-arabs Jordan Yarmouk University Merkezü'l-lugut and İnönü University Faculty of Theology preparatory class example” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: RAMAZAN MEŞE. İnönü Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Belagatı Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı. (Arap Dili ve Belagatı Ana Bilim Dalı'nda kayıtlı)
- FAWWAZ ABDULLAH YOUSIF AL-SAEED, 2021, “Yabancı öğrencilere arapça öğretim metotlarının verimliliğinde karşıtsal çözümleme yönteminin etkisi - أثر المنهج القلبي على كفاءة مّناهج تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها -” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- GÜLSÜM EROL, 2021, “Türkiye'de yabancıllara Arapça öğretiminde kullanılan öğretim setlerinde yer alan yazma etkinliklerinin Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğunun incelenmesi (B1 seviyesi) - A conformity examination for the cefr (Common European framework of reference for languages) writing exercises in Arabic language teaching sets used in Turkey (B1 level)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

HACER KOCABEY, 2019, “İmam-hatip liselerinde Arapça konuşma öğretimi (Tespit ve değerlendirme) / Teaching Arabic language speaking at religious high school” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: YILMAZ ÖZDEMİR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

HAKAN AĞAÇ, 2021, “Meb 2023 vizyonu ışığında imam hatip ortaokulu 5.6.7.8. sınıf arapça öğretim program içeriklerinin sarmallık ilişkisi bakımından incelenmesi (Konya örneği) / "Studying the program contents of arabic teaching with regard to spiral relationships in grades 5 to 8 at imam hatip secondary schools in line with 2023 vision of the ministry of national education (Konya sample)” (Dilbilim) Dnş: MUHAMMET VEHBİ DERELİ. Necmettin Erbakan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

HAKAN TARIOĞLU, 2021, “Uluslararası reklam metinlerinin Arapça çevirilerinin çevirmen davranışları bakımından incelenmesi / Research of Arabic translation on international advertising texts in terms of translator behaviors” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MURAT ÖZCAN. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Bilim Dalı.

HALİL İBRAHİM YILMAZ, 2018, “Kemâlpasazâde'nin Esrâru'n-Nahv'i ile Birgivi'nin İzharu'l-Esrâr'ının mukâyesesi / The comparison of Kemalpasazade's Esraru'n-Nahv and Birgivi's Izharu'l-Esra” (Din) Dnş: ALİ BULUT. Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

HALİT YUSUF, 2020, “مقارنة الطرائق الطبيعية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع الطرائق الأخرى / Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde doğal yöntemlerin diğer yöntemlerle karşılaştırılması / Comparison of natural methods of teaching Arabic to non-native Arabic speakers with the other teaching methods” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: CELAL TURGUT KOÇ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

HAMEED AL-JANABI, 2020, “تَحَدِيَّاتُ الْمُؤَسَّسَةِ فِي بَرْنَامَجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِمَدَارِسِ الْأَيْمَةِ وَالْحُطْبَاءِ التُّرْكِيَّةِ لِإِسْطَنْبُولِ أُنْمُوذَجًا، Türkiye imam hatip okullarındaki Arapça eğitiminde kurumsal zorluklar (İstanbul örneği) - Institutional difficulties in Arabic education in imam hatip schools of Turkey (Istanbul example)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

HANDE AYŞE ALEMDAROĞLU, 2019, “Arap haberciliğinde dijital hikâye anlatıcılığı: Aj+ Arabi örneği / Digital storytelling in arab journalism: Case of Aj+ Arabi” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: AHMET İSMAİLOĞLU. Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Doğu Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

HARITH SAIF ALDEEN KHUDHUR KHUDHUR, 2021, “المدخل الاتصالي وأثره في تنمية متعلمي العربية للناطقين بغيرها - İletişimsel yöntem ve yabancıların arapça öğrenimine etkisi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

HASAN AKSOY, 2019, “Molla Abdullah Hasan El-Halîlî "Şerhu Avâmîlî'l-Cürçânî" adlı eserin inceleme ve edisyon kritiği / Mullah Abdullah Hasan Al-Halîlî and analysis and edition critics of Şerhu Avamîlî'l-Curcanî” (Din)

- Dnş: AHMAD ALKHALİL. Iğdır Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- HASAN HAMMOUDİ, 2021, “أهمية استخدام أسلوب التفكير الناقد في تدريس البلاغة للناطقين بغير العربية” - Tenkitci düşüncenin yabancılar arap dili belagatı öğretimindeki rolü” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- HATİCE KÜBRA ALGIN, 2022, “Türkiye’de okutulan Arapça-Türkçe eğitim kitapları serisinin dil bilgisi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi 'Silsiletü'l-Lisan' ve 'İstanbul' ders kitapları örneği - Comparative study of the Arabic and Turkish education book series taught in Turkey in terms of grammar samples of 'Silsiletü'l-Lisan' and 'İstanbul' course books” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- HAYAT KHALED HAMMAD ABU SALEH, 2021, “أهمية أسلوب التعلم الذاتي ودوره في تنمية مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها - Kendi başına öğrenme metodunun önemi ve yabancılar Arapça okuma becerisinin” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- HAYRAT HAFEZ, 2022, “أثر تطبيق المنهج الحلزوني في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على رفع سوية العملية التعليمية” - Anadili Arapça olmayanlar için helezonik (spiral) eğitim yönteminin uygulanması ve eğitim seviyesinin yükseltilmesindeki etkisi / The impact of the spiral curriculum application of teaching Arabic to non-native speakers on the development of educational scale” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- HAZIM MOHAMMED SALMAN AL-KHAFAJI, 2021, “İmâm Ed-Demâmînî'nin Mesâbihu'l-Câmi kitabında hazif ve takdîr ile ilgili nahiv yorumları / The deletion and replacement in "Imam Al-Damaminy" 's point of view, and his prammatical recommendation in his famous book "Masabih Al-Jamaa"” (Din) Dnş: ADEL ABUSHAAR. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- HIBA KALEL ALI, 2021, “دراسة ترجمة العناصر الثقافية في رواية أورهان باموق المعنون اسمياحمر حسب نظرية الترجمة الموجهة نحو الهدف” / Orhan Pamuk’un Benim Adım Kırmızı adlı romanındaki kültürel öğelerin Arapça çevirilerinin hedef odaklı çeviri kuramına göre incelenmesi / Study of the translation of cultural elements in the novel Orhan Pamuk, entitled "My Name is Red" by the framework of target-oriented translation theory” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MUAMMER SARIKAYA. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Bilim Dalı.
- HIND MAHMOUD SULAIMAN ABU RMEALAH, 2018, “أثر أساليب التفكير الإبداعي في تطوير الكفاية المعرفية لدى مُعلّمي اللغة العربية” -Yabancılar Arapça öğretmenin yaratıcı düşünme teknikleri bilgisinin öğretmen yeterliliğine etkisi” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- HİKMET ÇADIR, 2018, “Kara Sinan Yusuf b. Abdülmelik B. Bahşîş 'in "El-Mazbût fi Şerhi-l Maksûd" isimli eserinin tahkiki, değerlendirmesi ve Birgivi'nin İm'ânu'l-Enzâr şerhi ile metodolojik olarak karşılaştırılması / Critical edition, evaluation of the work named "El-Mazbût fi Şerhi'l Maksûd' by Kara Sinan Yusuf B. Abdülmelik b. Bahşîş and comparison to narration named İm'anu'l Enzâr by Birgivi methodologically” (Doğu Dilleri ve

- Edebiyatı) Dnş: GALİP YAVUZ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- HUSSEIN ALHASAN ALIBRAHİM, 2018, “Muhammed b. Yusuf el-Hanbelî et-Tâzîfî ve Rabbu's-Şevârid fi Halli's-Şevâhid adlı eserinin edisyon kritiği / Muhammad b.Yusuf al-Hanbali al-Tazifi and edition his work Rabb al-Shawarid fi Hall al-Shawahid” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ALİ BENLİ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- HÜSEYİN ÇOLAK, 2018, “Karatepli Hüseyin b. Mustafa el-Aydîni ve Bahru'l- Kavaid isimli eserin tenkid ve tahlili / Hussain b. Mustapha b. Hasan Al-Aydîni, From Karatepe; His Work Named Bahr Al Qawaid And Its edition and critics” (Din) Dnş: İBRAHİM YILMAZ. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- IHSAN HAMMAD, 2018, “إمّام-كفاية مدرس اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء في مهارة النحو في المرحلة الثانوية، الواقع وسبل التطوير-İmam-hatip lisesi arapça öğretmelerinin dilbigisi öğretim yeterlilik durumları ve çözüm yolları” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: CANDEMİR DOĞAN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı (Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı bulunmamaktadır).
- IMAN OMRAN, 2022, “في فهم النص البلاغي وظيفياً لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها المستوى المتقدم (T,P,S) أثر إستراتيجية ليمان” (T,P,S) أثر إستراتيجية ليمان” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AYSEL ERGÜL KESKİN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- IPEK ABDULQADER TAHER ALSALIHI, 2018, “Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde görsel kullanımının etkisi / The effect of visual use in teaching Arabic as a foreign language” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM ÖZAY. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- İBRAHİM BAYRAM, 2019, “El-Mu'cemü'l-Vasî'te Mesel Örnekleri / The parable examples in El-Mu'cemü'l-Vasî't” (Dilbilim) Dnş: RAMAZAN MEŞE. İnönü Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Belagatı Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- İBRAHİM GÜLCÜ, 2018, “Hatay Altınözü Bölgesinde konuşulan Arapça diyalektiği: Atasözleri, deyimleri ve bunların Fasih Arapçayla karşılaştırılması / The dialect of Arabic spoken in Hatay Altınözü region; Proverbs, idioms and their comparison with Fasih Arabic” (Dilbilim) Dnş: MUAMMER ERBAŞ. Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- İBRAHİM SANCAR, 2018, “Ahmed Cevdet Paşa ve medreselerde okutulan bazı sarf-nahiv-belâgat kitaplarına ta'likâtı / Ahmed Cevdet Pasha and explanatory notes about some morphology-syntax and eloquence books which was taught at madrassas” (Dilbilim) Dnş: MUSTAFA IRMAK. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- İLKNUR KÜÇÜK, 2018, “Lisânu'l-'Arab'dan (8.yy./14.yy.) günümüze Arapça kelimelerde anlam değişikliği / Semantic changes in Arabic words starting from lisânu'l-'Arab (8th c./14th c.) until today” (Din, Doğu Dilleri

- ve Edebiyatı) Dnş: İSMAİL DEMİR. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- İLKNUR ŞEN, 2019, “Arapça öğretmenlerinin mezuniyetleri bağlamında öğretmen yeterlikleri-Teaching competencies of Arabic teachers in the context of graduation” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- İMİRAN ARSLAN, 2018, “Ez-Zemahşerî ve el-Unmûzec adlı eseri / Al-Zemahshari and his work named al-Anmudj” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MUSTAFA ÖNCÜ. Dicle Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- İSLAM ASLAN, 2021, “منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض إعلامية (التأهيل اللغوي للمراسل الحزبي نموذجاً) - Medya amaçlı arapça öğretimi için yöntem önerisi (model olarak savaş muhabirinin dil rehabilitasyonu)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- JAMAL AL-HAMAD, 2020, “فعالية الأناشيد في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المبتدئ: نموذجاً) - Anadili Arapça olmayan öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesinde ezgilerin etkisi (Başlangıç seviyesi örneği) - The effectiveness of educational songs in developing speaking skills for nonnative Arabic language learners (Beginners' level as an example)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- KARWAN HAMA BAQI ABDULKARIM, 2022, “البعد التداولي في الخطاب القرآني (سورة يوسف نموذجياً) - Kuran söyleminde pragmatik boyutlar (Yusuf Suresi örneği) / The pragmatic dimensions in the Quranic discourse (A case study of Yusuf Surah)” (-) Dnş: DURSUN ALİ TÜRKMEN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı. DOĞRUDAN İLGİLİ DEĞİL
- KHADIJA MOHAMMAD, 2019, “حُرُ استراتيجيّة خَرَائط المفاهيمي تَمَيّة الفَهْم القرآني لِطُلّاب اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها” -Yabancıların okuma - anlama yeteneklerini geliştirmede kavram haritalarının rolüne dayanan bir program” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- KHALID SALLAM KHALID BADRAN, 2020, “Poetry translation: A case study of Mahmoud Darwish's mural translations / Şiir tercümesi: Mahmoud Darwish'in duvar şiiri tercümelemlerinin bir çalışmasıdır” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MEHMET HAKKI SUÇİN. Atılım Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Mütercim Tercümanlık (İngilizce) Bilim Dalı.
- LİNA MAHFOUZ, 2019, “Belagat sanatlarının öğretilmesinin yabancılar Arapça öğretimindeki önemi-The importance of applying rhetoric methods in teaching Arabic to non-native speakers” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ADİL BEBEK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MAHA AL-OKAIDAT, 2019, “The required interpretation skills for undergraduate students in Iraqi universities: Teachers' and experts' perspectives / Öğretmen ve uzman perspektifinden Irak'taki lisans öğrencileri için gerekli tercüme becerileri” (Eğitim ve Öğretim, Mütercim-Tercümanlık) Dnş: HALİL İSMAİL ERTON. Atılım Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Çeviri Bilim Dalı.

- MAHİR ALHAMOUD ALEKEL, 2021, “مشكلات الإزدواجية اللغوية والصعوبات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها” - Yabancı öğrencilere Arapça öğretiminde iki dillilik sorunu ve zorlukları” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MAHMUT KAYA, 2018, “En-Nahvu'l-Vâfi ve Kitâbu'z-Zurûf ve't-Terkîb kitapları ekseninde Arap dilinde zarflar / Adverbs in Arabic on the axis of al-Nahvu'l-Vâfi and Kitabu'z-Zurûf and al-Terkîb” (Din, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: YUSUF SANCAK. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MAHMUT ŞAN, 2019, “Türkiye'de medya Arapçasının Arap dili eğitimindeki yeri ve uygulama alanları / The role and application areas of media Arabic in Arabic language education in Turkey” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABDULLAH KIZILCIK. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Doğu Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.
- MARIAMME AL SAYADY, 2020, “النظائر المخادعة وأثرها في تعلم الطالب التركي اللغة العربية” - Arapçadan Türkçeye anlam farklılaşmasına uğrayarak geçen kelimelerin Arapçayı öğrenme sürecindeki Türk öğrencilere etkisi” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: KHALED ALADWANI. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- MARIWAN ABDALLA MOHAMMED AMIN KHOSHNAW, 2018, “اتجاهات المعاصرين في تجديد النحو العربي” - Arapça dil bilgisinin yenilenmesinde çağdaş yönelimler” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MUSTAFA KIRKIZ. Bingöl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MEHMET YÜCEL, 2021, “علاج مشكلة ضعف تدريس مهارة المحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيره ((الطلبة الأتراك نموذجاً” - Ana dili Arapça olmayanlar için konuşma becerilerinin öğretiminde yaşanan problemlerin çözümü(Türk öğrenciler örneği)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ABDÜLHADİOĞLU. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- MERAL CAYMAZOĞLU, 2019, “Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin lise ders kitaplarında Arap dili ve edebiyatı konuları (İnceleme ve değerlendirme) / Arabic language and literature topics in the high school text books of Syrian student in Turkey (Review and evaluation)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HAMZA ERMİŞ. Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MERIEEM SERMOUNE, 2020, “The Arabic translation of culture specific items in the African postcolonial novel things fall apart / Bir Afrika sömürgecilik sonrası dönem romanı olan Things Fall Apart da Kültüre Özgü Ögelerin (KÖÖ) Arapça'ya çevirisi” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: AYŞE ŞİRİN OKYAYUZ. Atılım Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Mütercim Tercümanlık Bilim Dalı.
- MERVE TEKİN, 2019, “Mahmud Derviş'in "Cidâriyye" adlı şiirinin ve çevirilerinin eşdeğerlik açısından değerlendirilmesi / Evaluation of Mahmoud Darwish's "Cidâriyye" poem and its translations in terms of equivalence” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: İBRAHİM ETHEM POLAT. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MERYEM MELİKE GÜNGENCİ, 2018, “Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri / The problems faced by the student of Arabic into Turkish translation course and the

- solution proposals” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: MUSA YILDIZ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MESUT DEMİRTAŞ, 2021, “Dâvûd b. Muhammed-el Karsi'nin Şerhu'l-Emsileti'l-Muhtelifi fi's Sarf adlı eseri ve bu eserdeki yöntemin günümüz Arapça eğitimindeki uygulanabilirliği ve önemi-Davud b. the communication of Muhammed el-Karsi, named Sherhu-Emsileti'l-Muhtelifi fi-s-Sarf and the applicability and importance of the method in this work in Arabic education” (Dilbilim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MESUT YURDAYANIK, 2019, “VIII-XI. (XV-XVIII.) yüzyıllarda Acurrûmiyye literatürü / Literature of matn al-Ajrûmiyyah between VIIIth and xith (XIVth and XVIIth) centuries” (Dilbilim, Din) Dnş: OSMAN YILMAZ. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- MEVLÜDE ARICI, 2021, “Yabancı dil öğretiminde alternatif yönelimler ve müzikle Arapça öğretimi / Alternative approaches in teaching foreign language and teaching Arabic with music” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İSMAİL DEMİR. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MHD AMEER ALKHANGY, 2019, “أسلوب حلّ المشكلات الإبداعية دوره في كفاية معلّمي العربية لغير الناطقين بها”-Yaratıcı sorun çözme tekniği ve yabancılara Arapça öğretmenin yeterliliğini etkisi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MİKAYİL TAYŞAN, 2019, “Bitlis-Mutki Ohin medresesinde Arapça eğitimi (Müdrerisler - müdrer - eğitim ilkeleri - okutulan kitaplar) / Arabic education in Bitlis-Mutki Ohin Madrasa (Teachers - assistants - principles of education – books)” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim, Tarih) Dnş: MUSA ALP. Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MOHAMAD ALİ ALKHOLİ, 2018, “كفاءة أستاذ اللغة العربية لغير الناطقين بها من نظريات اللغة ووظاؤها” / Yabancılara Arapça öğretmenin dil teorileri bilgisinin öğretmen yeterliliğine etkileri” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: CANDEMİR DOĞAN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MOHAMAD BASEL SWED, 2020, “أهمية استخدام اللغة الأم للأجانب أثناء تعليمهم العربية”-Yabancılara Arapça öğretiminde ana dil kullanımının önemi / The importance of using the mother tongue in teaching Arabic” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: NUH SAVAŞ. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MOHAMAD HAMİDO, 2019, “معايير بناء المناهج الاتصالية(الوظيفية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - Başka dilleri konuşanlar için Arapça öğretiminde uygulamalı iletişim programları oluşturma kriterleri” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: MEHMET ATA DENİZ. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- MOHAMAD SADDIK, 2018, “مفهوم النحو التعليمي وأثره في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة نظرية-تطبيقية”-Eğitici nahvin mefhumu ve yabancılara Arapça öğretmekte etkisi: Teori-uygulama bir çalışma” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: SOUMIA HAJNAYEF. Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / İslam Araştırmaları Bilim Dalı.

- MOHAMAD YASER LABANIEH, 2019, “دور أسلوب العصف الذهني وتقنياته في تعليم اللغة العربية للأجانب(مهارة المحادثة نموذجاً)”, Yabancılar arapça öğretiminde beyin fırtınası yönteminin rolü (konuşma becerisi örneği) (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ADİL BEBEK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MOHAMED BISHAR ZINATTY, 2021, “توظيف تقنية الصوت والصورة (الفيديو) في تطوير مهارتي الاستماع والمحادثة في تعليم اللغة العربية - Ses ve video teknolojisi uygulanarak anadili Arapça olamayanlara dinleme ve konuşma becerisini geliştirmek” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- MOHAMED DIALLO, 2019, “Mali’de Arapça öğretimi / Arabic education in Mali” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: YILMAZ ÖZDEMİR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MOHAMMAD AASSEF ESMAIL, 2019, “Afganistan’ın Faryab ili örneğinde klasik İslami medreseler ve Arapça eğitimi / Classical Islamic medrasas and Arabic education in Afghanistan, example of Faryab province” (Dilbilim) Dnş: ŞENER ŞAHİN. Bursa Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MOHAMMAD ALSHAMAILEH, 2022, “Yabancı - أثر استخدام التطبيقات الذكية في تعليم العربية لغير الناطقين بها (واتساب أمودجا)”, Yabancı öğrencilere Arapça öğretiminde akıllı uygulamaların etkisi (Örnek olarak Whatsapp uygulaması) / The impact of using smart mobile applications on teaching Arabic language to non-nativespeakers” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: INAIATILLA AZIMOV. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MOHAMMAD AYESH, 2021, “Yabancılar arapça öğretiminde - توظيف استراتيجيات الإبقاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها”, Yabancılar arapça öğretiminde telkin stratejisinin kullanılması” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: INAIATILLA AZIMOV. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- MOHAMMAD BANI KHALED, 2022, “Arapça - الصعوبات التي تواجه الطلاب الأتراك في مهارة القراءة الجهرية في تعلم اللغة العربية”, Arapça öğreniminde Türk öğrencilerin sesli okuma becerisinde karşılaştıkları zorluklar / The difficulties that Turkish students face while reading Arabic aloud” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MOHAMMED ALI ABBAS AL-HALBOOSI, 2020, “أثر طريقة المناقشة في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها”, Tartışma yönteminin, Arapça öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkisi / The effect of the discussion method on developing conversation skills of non-native Arabic speakers” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MOUSTAFA CHEIKH MOUSTAFA, 2018, “El-Hindî'nin el-Muafiyeh Fî Şerhi'l-kâfiye adlı eserinin edisyon kritiği / The critic of al-Muafiyah fi Sherh el-Kafiyah's edition of al-Hindi” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: İBRAHİM TÜFEKÇİ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MUHAMMED BAHADDİN YAKUT, 2019, “Arap dilinde mecrûrât ve Fetih sûresindeki tatbîki / Mecruat in arabic language end it's practice in Fetih surah” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş:

- AHMAD ALKHALIL. İğdır Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MUHAMMED BAKIR ACAT, 2021, “Molla Said El-Arnâsî'nin hayatı ve Şerhu'l- 'Avâmil adlı Risalesi'nin tahkiki / The life of Molla Said Al-Arnâsî and verification of his pamphlet named Şerhu'l- 'Avâmil” (Dilbilim, Din) Dnş: MEHMET CEVAT ERGİN. Dicle Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MUHAMMED CEMAL ALHUŞAN, 2018, “أسلوب التعليم الجماعي في تدريس الأصوات وأثره في كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها” -Asلوب التعليم الجماعي في تدريس الأصوات وأثره في كفاية معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها” Grup öğretim tekniğiyle seslerin öğretimi ve yabancı dil öğretmeninin yeterliliğine etkisi” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- MUHAMMED REŞİT ELDERŞEVİ, 2018, “أسماء المهن والحرف في اللغة العربية وتصنيفها صرفياً وطرائق تدريسها” / Arapça'da meslek, esnaf ve sanatkar isimleri, morfolojik olarak sınıflandırılmaları ve öğretim yöntemleri” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: CİHANER AKÇAY. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- MUHAMMED SEYFEDDİN ERİKCİ, 2018, “İbn Mu'tî (Ö.628/1231) ve nahiv ilmi açısından ed-Durretu'l-Elfiyye adlı eseri / Ibn Mu'tî and the ed-Durretu'l-Elfiyye work in terms of grammar science” (Din, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: HASAN SOYUPEK. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MUHAMMED ZAYİĞ, 2020, “البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها” - Anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde kültürel boyut” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ABDÜLHADİOĞLU. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- MURAT SERDAR ŞADOĞLU, 2019, “Arap dilinde harf-i cerler ve kullanım boyutları / The prepositions in the arab language and usage dimensions” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ABDULMUTALİP ARPA. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- MUSTAFA İNALKAÇ, 2019, “El-çarpurdî ve el-muğnî adlı eseri / Al-charpurdî and his work el-mughnî” (Dilbilim, Din) Dnş: OSMAN YILMAZ. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- MUSTAFA KAMIL RAJAB AL-FALAHI, 2020, “دور الإعلام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قناة الجزيرة انموذجا” -Yabancı öğrencilere Arapça öğretiminde medyanın rolü; Aljazeera Kanalı örneği (The role of media in teaching Arabic to foreign students: Example of Aljazeera Channel)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ADİL BEBEK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MUSTAFA KARACA, 2020, “Mustafa el-Galâyînî ve ed-Durûsu'l- 'Arabiyye li'l-Medârisi'l-İbtidâiyye adlı eserinin öğretim ilkeleri açısından tahlili / Mustafa al-Galayini and evaluation of his works named al-Durusu al-Arabiyya li al-Madaris al-Ibtidaiyya in terms of teaching principles” (Din) Dnş: YAKUP KIZILKAYA. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MUSTAFA YASİNOĞLU, 2019, “Yabancılarla Arapça öğreten öğretmenlerin yeterliliğini artırma konusunda işbirlikli öğretimin etkisi ve rolü-The importance of collaborative learning method and its role in the

- adequacy of the Arabic language teacher for non-native speakers” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- MÜCAHİT ELHUT, 2018, “Heceleme yöntemi ve bu yöntemin anadili Arapça olmayanların okuma ve yazılı anlatım becerilerine etkisi / Spelling and its influence on reading and writing for students who not their native language is Arabic” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MUSTAFA KAYA. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- NAHEL ALDAKHEEL, 2020, “تعليم اللغة العربية عن طريق الشعر العربي للناطقين بلغات أخرى (المستوى المبتدىء والمتوسط نموذجاً)“ -Yabancılar a şiir yoluyla Arapçayı öğretme (Başlangıç ve orta seviye) / Teaching Arabic language through Arabic poetry for beginners and intermediate levels is a model” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ADİL BEBEK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- NAIMA ELFITOURI A RABIE, 2018, “الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها - Yabancılar a Arapça öğretiminde Arapça öğretmenlerin mesleki becerileri” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET SUPHİ FURAT. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arapça Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- NAİME DURAN, 2020, “Aziz Nesin'in "Hoptirinan" adlı eserinin Arapça çevirisinin söz oyunları ve ironi açısından değerlendirilmesi / Analysis of Arabic translation of Aziz Nesin's work called "Hoptirinan" in terms of wordplay and irony” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MEHMET HAKKI SUÇİN. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- NAZMİ BARDAKCI, 2019, “Kalem Vakfı Okullarında okuyan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin seçmeli Arapça dersinde karşılaşılan yaygın gramer hataları / An investigation on exiting grammar complexes in the elective Arabic lesson of 6th and 7th grade in Kalem Foundation Schools” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HALİL İBRAHİM KAÇAR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- NECLA ÇAKMAK, 2019, “Türkçe ve Arapçada sıfat-fiiller karşıtsal bir inceleme-Adjective-verbs in Turkish and Arabic: A contrastive study” (Dilbilim) Dnş: CELAL TURGUT KOÇ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- NESİBE ÖZAK, 2018, “Hâlid B. Abdullah el-Ezherî ve Mûsilü't-Tullâb İlâ Kavâ'idî'l-İ'râb adlı eseri / Khalid b. Abdullah al-Azhari and his work titled Mûsilü't-Tullâb ilâ Kavâ'idî'l-İ'râb” (Din, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: AHMET FEDAİOĞLU. Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- NİLÜFER TOPAL, 2021, “Sahabe şair el-Hansâ ve divanı / The companion poet al-Khansa and her diwan” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ÖMER ACAR. Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- NOUR MOHAMMAD BAHJAT MUFLIH, 2020, “دور الرواية العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها“ -Yabancılar a Arapça öğretiminde romanın rolü” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

- NOUR SAKBANI, 2022, "تحليل وتقييم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة الشاملة (سلسلة مفتاح العربية أنموذجاً)" - Yabancılar Arapça öğretiminde kullanılan serilerin kalite standartlarına göre Miftahu'l Arabiyye örneğinde analiz ve değerlendirmesi / Analyzing and evaluating Arabic language teaching series for non-native speakers in the light of total quality standards (Miftah al-Arabiyya series as a model)" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- NURULLAH ORUÇ, 2018, "Ayşî Mehmet Efendi'nin Rûhu's-Şurûh 'Ala'l-Maksûd Fi't-Tasrîf adlı eserinin edisyon kritiği - Edition Critical of Ruh'u's-Şurûh Âla'l-Maksûd fi't-Tasrîf for Ayshî Mehmed Efendi" (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ABDULKADİR YILMAZ. Bayburt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- ORHAN AKBAŞ, 2021, "Kur'an-ı Kerim kelime köklerinden Türkçeleşmiş kelimelerin Türkçe ve Arapça öğretimine katkısı / The contribution of the words made in Turkish from the word roots of the Holy Quran to Turkish and Arabic education" (Dilbilim) Dnş: OSMAN YILMAZ. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- PAYMAN SWAR SULAIMAN SULAIMAN, 2018, "Tahlîlu'l-ehtâi's-şâi'ati ledâ't-tullâbi kırâati hafs ve tashîhuḥâ (Fi merâkizi tahfizi medineti Erbil) / Hafs kırâati okuyan öğrencilerin yaygın dil hatalarının tahlili ve düzeltme yolları (Erbil hafızlık merkezleri özelinde) Analyzing and correcting the common linguistic errors in hafs recitation students (In Erbil's memorization centers)" (Din) Dnş: MUZAFFER ÖZLİ. Fırat Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- RAAFAT MOHAMMED SAEED YOUNUS SHEIKH, 2021, "Arapçanın türk hukuk terminolojisine etkisi (biçim, ses ve anlam bakımından meydana gelen değişimler, istatistiksel ve anlam bilimsel bir çalışma) - The effect of arabic on turkish law terminology (changes in terms of form, sound and meaning, a statistical and semantic study)" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM ÖZAY. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- RAFAH KASEM, 2021, "أثر الازدواجية اللغوية على مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" - Yabancılar Arapça öğretiminde dilsel çokluğun yazma ve konuşma becerilerine etkisi" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- RAGHAD KARAKOÇ, 2021, "أثر استخدام طريقة التمثيل ولعب الأدوار في تنمية المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب" - Arapça öğrenen yabancı öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinde oyun ve rol oynama yönteminin kullanılmasının etkisi" (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AYSEL ERGÜL KESKİN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- RAMAZAN KILIÇ, 2018, "Arapça okuma dil becerisinde materyal tasarımı ve kullanımı (Özel amaçlı dil eğitim ve öğretim örneği) - Design and performans of materials in arabic reading language skill: The case of language for specific purposes" (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: İCLAL ARSLAN. Hitit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- RANEEM KAYAL, 2020, "المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان" - Yabancılar Arapça öğretiminde kullanılan silsiletül-lisan isimli setin içerik yönünden değerlendirilmesi" (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: KHALED ALADWANI. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.

REEM FAHD ALMOULA, 2021, “دراسة الصحة النفسية لدى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها” - Yabancılar Arapça öğreten öğretmenlerin psikolojik sağlığı üzerine bir araştırma” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: NUH SAVAŞ. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

REFAA MALLAHI, 2018, “Muhammed b. Hüseyin el-Berkal’i ve Hâşiyetu'l-Berkal’î ala'l-Kâfiye adlı eserinin tahkiki ve tahlili / An examination and analysis of Muhammed b. Hussein al-Berkal’i and his commentary on al-Qaḫfiyah” (Din) Dnş: MEHMET EDİP ÇAĞMAR. Dicle Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

REYHAN ÖNAL, 2019, “Türkiye’de Arapça fiil çekimi öğretiminde kullanılan metotların değerlendirilmesi / Analyzing of methods used in teaching Arabic verb conjugation in Turkey” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: MEHMET KASIM ABDUSSAMET BAKKALOĞLU. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

RUSLAN MAMMADOV, 2019, “Arapçada kelimelere fiil gibi etki etme gücüne sahip isimler ve öğretim yöntemleri-The nouns working as transitive verbs in Arabic and their teaching methods” (Dilbilim) Dnş: İNAYETULLA AZİMOV. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

SABAHAT YILDIRIM, 2020, “Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi-The effect of visual material use on student success in Arabic teaching as a foreign language” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: CİHANER AKÇAY. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

SAİT SÖYLEMEZ, 2019, “Arapça ve Kürtçe zamanların karşıtsal çözümlemesi / Contrastive analysis of tenses in Arabic and Kurdish” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ERDİNÇ DOĞRU. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

SALİH AKYÜZ, 2018, “Necib Mahfûz’un sembolik romanlarındaki diyalogların Arapça öğretiminde kullanımı / The usage of dialogues in Necib Mahfouz’s symbolic novels in Arabic teaching” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM ETHEM POLAT. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı.

SAMMY MOHAMED IMHEMED SHAWESH, 2019, “Competencies and requirements of curriculum design for translation courses to be offered at undergraduate levels at Libyan Universities / Libya Üniversitelerinde lisans seviyelerinde verilecek çeviri derslerinde eğitim müfredatı tasarımının yeterlilikleri ve gereklilikleri” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: HALİL İSMAİL ERTON. Atılım Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Mütercim Tercümanlık (İngilizce) Bilim Dalı.

SARA AKKUŞ, 2020, “Yabancı dil olarak Arapça öğretim görevlilerinin ölçme değerlendirme yaklaşımları - Measurement and evaluation approaches of Arabic teachers as a foreign language” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: ÖMER İSHAKOĞLU. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

SARA FAKHOURI, 2020, “Ana dili Arapça olmayanlara konuşma becerisinin öğretilmesi (Teori ve pratik) / Teaching speaking skill to non Arabic speakers (Theory and practice)” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve

- Öğretim) Dnş: HALİM ÖZNURHAN. Erciyes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- SARA MANSOUR, 2019, “استخدام أسلوب أداء الأدوار في تطوير مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها” / Rol oynama tekniğinin yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmede kullanılması (Using role-play technique to improve speaking skills of learners of Arabic as a foreign language) (Eğitim ve Öğretim) Dnş: MEHMET HAKKI SUÇİN. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- SATEE ALABBAS, 2019, “أثر استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارة المحادثة باللغة العربية للناطقين بغيرها الججاج نموذجًا” - Aktif eğitim tekniklerinin Arap olmayanların konuşma becerisini geliştirmeye etkisi: İkna yöntemi örneği” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: AMER ALJARAH. Mardin Artuklu Üniversitesi / Yaşayan Diller Enstitüsü / Arap Dili ve Kültürü Ana Bilim Dalı.
- SEFA ERKMEN, 2021, “Arap dilinde harfî cerler ve ahkâm ayetlerinde manaya etkisi: Cessâs örneği / Huruf al-jarr in the Arabic language and their effect on verses of rulings: A jassas example” (Dilbilim) Dnş: MUSTAFA KESKİN. Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- SEMA ÇEBİ, 2021, “معايير و أسس تعليم القراءة العربية للناطقين بغيرها” - Anadili arapça olmayan çocuklara okuma becerisi öğretiminde kriter ve esaslar” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET ALTUN. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- SENA YALÇIN, 2022, “Arapça kelime öğretiminde kullanılacak Web 2.0 araçları ve Arapça öğretmenlerinin bu araçlara yönelik algıları - Web 2.0 tools that can be used in Arabic vocabulary teaching and the perceptions of Arabic teachers towards these tools” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İSMAIL ÇAKIR. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- SERPİL AKMEŞE, 2019, “İlahiyat fakültesi Arapça hazırlık sınıfı öğrencilerinin Arapça dersine ait tutumları ve kaygıları üzerine bir inceleme (Marmara Üniversitesi örneği 2017-2018) / An analysis of the faculty of theology Arabic preparatory class student's attitudes and worries regarding Arabic classes (Marmara University example 2017-2018)” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: HALİL İBRAHİM KAÇAR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- SİBEL GÜNEY, 2019, “İmam hatip liseleri 9. ve 10. sınıf müfredatıyla bağdaştırılmış Arapça-Türkçe görsel sözlük örneği / Example of Arabic-Turkish illustrated dictionary associated with 9th and 10th class curriculum of imam hatip high schools” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İCLAL ARSLAN. Hitit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- SONGÜL İLANLI, 2019, “Proje imam – hatip liselerinde Arapça hazırlık sınıfı öğretim yöntem ve teknikleri - Teaching methods and techniques in Arabic preparation classes in project İmam- Hatip high schools” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABDULLAH KIZILCIK. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- SUHEİR AL JABAKHANJI, 2020, “معايير اختيار وتطبيق الأنشطة اللاصفية وأثرها في تدريس مهارة المحادثة” - Sınıf dışı etkinliklerin seçimi ve uygulama ölçütleri ve bunların Arapça konuşma becerisinin öğretimine etkisi / Selecting and applying extracurricular activities standards and their impact on conversation skills teaching” (Dilbilim,

- Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ABİTYAŞAR KOÇAK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- SUMYAH AHMED HADI GAMALADDIN, 2020, “Türlere Arapça öğretiminde çevrenin etkisi / The effect of environment on learning Arabic language to the non native speakers from Türk” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: HALİL İBRAHİM KAÇAR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- ŞEHMUS ÜLKER, 2018, “İbn Akıl ve Şerhu İbn Akıl adlı eseri / Ibn Akıl and his work Sharh Ibn Akıl” (Din) Dnş: MUSTAFA KAYA. Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- ŞEYMA SAVAŞ DEVECİ, 2018, “Le’âlî Ahmed Çelebi B. Mustafa Saruhânî’nin Kânûnu’l-avâmil ve Burhânü’l-mesâil adlı eserinin tahkiki / Le’âlî Ahmed Çelebi B. Mustafa Saruhânî and critical edition his work named Kânûnu’l-avâmil ve Burhânü’l-mesâil” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: RAMAZAN EGE. Uşak Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- ŞEYMA ZEYNEP DOLGUN, 2018, “Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü adlı eserinin Arapçaya çevirisindeki kültürel öğelerin hedef odaklı kuram ışığında incelenmesi / A study of cultural items in Arabic translation of Ahmet Hamdi Tanpınar's saatleri ayarlama enstitusu novel in the light of target oriented translation theory” (Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MURAT ÖZCAN. Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Bilim Dalı.
- THARAA SHAMİA, 2019, “Turizm amaçlı Arapça öğretimi - Teaching language for tourism” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ADİL BEBEK. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- TURKİY ALALİ, 2021, “İbn Mâlik’in elfiyesinde arap dili sözdiziminde anlama katkı sağlayan edatlar (hurûfu’l-meânî) / Letters which have meaning in arabic language syntax in İbn Malik’s elfiye (hurûfu’l-me’ânî)” (Din) Dnş: DURSUN HAZER. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.
- ÜMİT KARAVER, 2018, “Musannifek’e nisbet edilen "Avâmil-i atik" şerhi (Tahkik ve tahlil) / "Avâmil-i atik" commentary attributed to musannifak (Edition critique and analysis)” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MUSA ALAK. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- WRYA MAHMOOD ALI ALI, 2018, “Kırâatun luğaviyyetun ve belğiyetun li mefâhîmi siyaği’l-emr ve'n-nehî / Linguistic and reading with concepts of imperative and forbidding formats” (Din, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ENES ERDİM. Fırat Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- XIATIGULI SAWUER, 2019, “1949'dan günümüze kadar Çin'de Arapça eğitimi / The education of Arabic language in China from 1949 until today” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: ŞÜKRAN FAZLIOĞLU. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- YAKUP ZİYAALP, 2018, “Muhammed b. Hamîd el-Kefevî’nin Şerhu’l-Emsileti’l-Muhtelifa adlı eserinin tahkiki (Edisyon kritik) / Critical edition of Sherhu’l-Emsileti’l-Mukhtalifa for Muhammed b. Hamid el-Kefevi”

(Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ABDULKADİR YILMAZ. Bayburt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

YASER HATİP, 2020, “Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaygın yazım hataları / Common mistakes in writing preparatory years students of the Faculty of Sharia at the University of Marmara” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HALİL İBRAHİM KAÇAR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı.

ZAFER DARKOUCHI, 2018, “مكانة الفصاة التعليمية في رفع كفاية المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-Arapça yabancı dil öğretmenin eğitici hikaye bilgisinin rolü” (Eğitim ve Öğretim), Dnş: HÜSEYİN ELMALI. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.

ZAINEB ARIF ABDULSAHEB ALSAATI, 2018, “Türkçede ve Arapçada simültane çevirinin geliştirme yöntemleri / Development methods of simultaneous interpretation in Turkish and Arabic” (Eğitim ve Öğretim, Mütercim-Tercümanlık) Dnş: İBRAHİM ETHEM POLAT. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı.

ZEHRA YÜKSEL, 2019, “Çocuklara Arapça öğretiminde dil oyunlarının işlevselleştirilmesi (Temel düzey örneği) / Functionalization of language games in teaching Arabic to children (At basic level)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM TÜFEKÇİ. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

ZELİHA ÇİLEK, 2021, “Arapça yazma becerilerinin geliştirilmesinde edebi tasvirlerin kullanımı / Using literary descriptions in the development of Arabic writing skills” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM ETHEM POLAT. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

ZEYNEP ERTÜRK, 2021, “Avrupa dil portfolyosu ve dilbilgisi kuramları çerçevesinde Arapça dil eğitim setlerinin dilbilgisi içerik incelemesi - Grammar content survey of Arabic language education sets within the framework of the european language portfolio and grammar theories” (Dilbilim, Eğitim ve Öğretim) Dnş: İBRAHİM ŞABAN. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Arap Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

(204 adet)

Doktora tezleri

ALİ OSMAN KIRALİ, 2021, **DOKTORA**, “Corci Zeydanân'ın "Selahaddin Eyyübî ve Haşhaşiler" adlı romanının Türkçe çeviri metinlerinin eşdeğerlik yaklaşımları açısından incelenmesi / An analysis of Jurji Zaydan's novel "Saladin and Hashashins" according to the equivalence approaches of the Turkish translation texts” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık) Dnş: MUAMMER SARIKAYA. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı / Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Bilim Dalı.

CEYHUN ÜNLÜER, 2020, **DOKTORA**, “İbn Side ve el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam adlı sözlüğü / Ibn Sidah and his dictionary of al-Muhkam wa'l-muhit al-a'zam” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: DURSUN HAZER. Hitit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

- ERSİN ÇİLEK, 2020, **DOKTORA**, “Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı bir öğretim programı önerisi / A suggested syllabus based on creative drama for speaking skills courses in Arabic language teaching” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: MUSA YILDIZ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- FATMA BETÜL ASLAN, 2019, **DOKTORA**, “Yaşar kemal'in 'Yer demir gök bakar' adlı romanının Türkçeden Arapçaya çevirisindeki deyimlerin eşdeğerlik bağlamında incelenmesi / A study of idioms in Arabic translation of Yasar Kemal's 'Yer demir gök bakar' novel in the context of equivalence” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: CELAL TURGUT KOÇ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dalı.
- HALİL UYSAL, 2018, **DOKTORA**, “Ahmet Muhtar Ömer'in Arap sözlükbilimindeki yeri / Contributions of Ahmad Muhtar Omar in modern Arabic” (Dilbilim) Dnş: AHMET BOSTANCI. Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- HAMİT YÜRTER, 2018, **DOKTORA**, “Abdulkerim el-Muderris ve Mevâhibu'r-Rahmân adlı eserinin nahiv açısından incelenmesi” (Dilbilim, Din, doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: YAHYA SUZAN. Dicle Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- İBRAHİM MANSUR, 2021, **DOKTORA**, “تقييم محتوى مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير الكفاءة اللغوية” / Dil yeterlilik ölçütleri ışığında arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği site içeriklerinin değerlendirilmesi” (Dilbilim, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET BOSTANCI. Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- MAHAMADOU KEITA, 2021, **DOKTORA**, “Mali Arap edebiyatında didaktik şiir / Didactic poetry in Malian Arabic literature” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: MEHMET ALİ KILAY ARAZ. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MOHAMAD BURHAN KANNAS, 2021, **DOKTORA**, “Arapça öğretiminde Kur'ân-ı Kerim'in kullanılması (Tekirdağ Namık Kemal üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği) / Using the Qur'an in teaching Arabic (Example of Tekirdağ Namık Kemal University Faculty of Theology)” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: HASAN SOYUPEK. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- MUHAMMED ALİ HASANOĞLU, 2022, **DOKTORA**, “الأسس والمعايير في بناء منهج تعليم اللغة العربية لأبناء الثقافة الثالثة العرب” / Üçüncü kuşağa yönelik Arapça öğretim yöntemi üzerine (Esaslar ve ölçütler) / Foundations and standards in building the curriculum for teaching the Arabic language to the children of the third culture” (Dilbilim) Dnş: HALİL İBRAHİM KAÇAR. Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Temel İşlam Bilimleri Bilim Dalı.
- RUSTEM MEMETOV, 2018, **DOKTORA**, “Kırım Hanlığı döneminde (1441-1783) Arap dili ve edebiyatı alanında yapılan çalışmalar / Research in Arabic language and literature during of the Crimean Khanate (1441-1783)” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: MUHAMMET VEHBİ DERELİ. Necmettin Erbakan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.
- SİHAN OSMAN MOHAMMED, 2020, **DOKTORA**, “تعليم العربية الفصحى في سورية في العصر الحالي” / Günümüz Suriye'sinde fasih Arapça öğretilmesi” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: AHMET BOSTANCI. Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İşlam Bilimleri Ana Bilim Dalı / Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

SÜLEYMAN CESUR, 2021, **DOKTORA**, “Mustafa el-Galâyîni'nin hayatı, eserleri, edebi ve ilmi görüşleri / Mustafa al-Ghalayini's life, his works and his literary and scholarly views” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: YUSUF DOĞAN. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

SÜLEYMAN KABLAN, 2018, **DOKTORA**, “Dil öğretim seti inceleme kriterleri ve Türkiye'de kullanılan Arapça setler / The criteria for evaluation of language learning set and the Arabic language learning sets in Turkey” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Eğitim ve Öğretim) Dnş: SULTAN ŞİMŞEK. İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

ŞAHİN ŞİMŞEK, 2018, **DOKTORA**, “Arap gramerinin kolaylaştırılması bağlamında yenilikçilik hareketleri ve Arapça öğretimine etkileri / Innovative movements to facilitate learning Arabic Grammar and their effects on teaching Arabic” (Doğu Dilleri ve Edebiyatı) Dnş: ALİ YILMAZ. Cumhuriyet Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.

ZEYNEP ARKAN, 2019, **DOKTORA**, “Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişiminde Startalk San Diego State Üniversitesi Vakfı örneği / The example of Startalk San Diego University foundation in the professional development of Arabic teacher” (Eğitim ve Öğretim) Dnş: MUSA YILDIZ. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı.

(16 adet)

Kaynakça

Harmancı, Hasan. (2020). *Arap Dili Literatürü Türkiye’de Arap Dili Edebiyatı ve Belâgatı Alanında Yayımlanan Türkçe Eserler Dizini (1928-2018)*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Işkın, G. S., Daşkıran, Y. (2011). “İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalları’nda Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlgili Bir Değerlendirme”. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 35, 1, 46-60.

Kılınçkaya, A. (2015). “Türkiye’de Arap Dili Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri-III (2004-2013)”. *Şarkiyat Mecmuası*, 27, 95-130.

Maarif Vekâleti, Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1923-1943, Maarif Matbaası: Ankara 1944.

Suçin, M. H. (2015). Türkiye’de Yabancı Dil Politikaları. Arife Gümüş (ed.) *Türkiye’de Eğitim Politikaları*. (s. 1-19). Ankara: Nobel-İlem Kitaplığı.

Uzunoglu, M. V. (2003). “Türkiye’de Arap Dili Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri (1956-2002)” *Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*. cilt: 3, 8, 7-31.

Uzunoglu, M. V. (2015). “Türkiye’de Arap Dili Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri-III (1956-2013)” *Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*. 40, 1-52.

<http://ktp.isam.org.tr/?url=tezilh/findrecords.php>

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

<https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/Pages/programlar.aspx>.

<https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/lisansustu-egitim-enstitusu/Pages/default.aspx>.

<https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/iau-hakkinda/kurumsal/Pages/universitemiz.aspx>.

<https://www.izu.edu.tr/akademik/enstituler/lisansustu-egitim-enstitusu/anasayfa>

<https://www.rehbergitim.com/kibris-sosyal-bilimler-universitesi.html>

<https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10008>

<https://www.artuklu.edu.tr/yasayan-diller-enstitusu/arap-dili-ve-kulturu-tezli-yuksek-lisans-program-hakkinda>

47. Colette'in *L'Étoile Vesper* başlıklı yapıtında ikinci dünya savaşı, yaşlılık ve umudu koruma çabası

Çağrı EROĞLU¹

APA: Eroğlu, Ç. (2022). *Colette'in L'Étoile Vesper* başlıklı yapıtında ikinci dünya savaşı, yaşlılık ve umudu koruma çabası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 805-814. DOI: 10.29000/rumelide.1164889.

Öz

Colette'in (1873-1954) *L'Étoile Vesper* başlıklı kitabı, yazarın son dönem yapıtları arasında yer alır. İlk olarak Kasım 1945-Ocak 1946 arasında ELLE dergisinin ilk sayılarında basılan *L'Étoile Vesper*, 1946 yılında Milieu du Monde yayınevi tarafından yayımlanır. Yapıt, sağlık sorunları nedeniyle artık Palais-Royal'deki dairesinden çıkamayan yazarın, İkinci Dünya Savaşı Paris'ine dair izlenimlerini, yaşlılığın getirdiği sağlık sorunlarını, geçmiş anılarını ve gündelik yaşamın zevklerini biraraya getirir. Artrit sorunu nedeniyle yürüyemeyen yazar, dışarıda yaşanan tehditkar savaşı penceresinden gözlemlerken geçmişin anımsattıklarını, yakın geçmişin ve şimdiki zamanının hissettirdikleri ile bağlantılandırır. Colette, olgunluk dönemi ürünü olan *L'Étoile Vesper*'de savaşın karanlığını ve yaşlılığın hissettirdiği karamsarlığı yaşam ve yazın deneyimi aracılığıyla yendiği bir dünyayı, yapıtlarının geneline hakim kadınsal bir duyarlılık üzerinden aktarır. Kısıtlı bir çevrenin kendisine sunabileceği tüm olanaklardan, kokular, sesler, renkler ve gökyüzünden ilham alan yazar bir yandan kendini bu sınırlı dünyanın merkezinde konumlandırır ve dış dünyanın acı verici gerçeğini, kurduğu bu küçük dünyanın uyumu ile dengelerken diğer yandan işgal altındaki Paris'in ve sağlık sorunlarının dayattığı kısıtlanmışlık düşüncesine karşı bir özgürlük alanı oluşturur. Bu bağlamda, bu çalışmada, tüm yazın yaşamı boyunca kendini özgürce ifade etmiş Colette'in *L'Étoile Vesper* başlıklı yapıtında, İkinci Dünya Savaşı'na dair gözlemlerinin yanı sıra, savaşın ve yaşlılığın hissettirdiği karamsarlığa karşı umudu koruma çabasının incelenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler : Colette, İkinci Dünya Savaşı, Yaşlılık, Karamsarlık, Umut

The second world war, the old age and the effort to protect the hope in *L'Étoile Vesper* by Colette

Abstract

L'Étoile Vesper by Colette (1873-1954) is among her recent works. *L'Étoile Vesper*, which was published in one of the early issues of ELLE magazine between November 1945-January 1946 was published by Milieu du Monde in 1946. The work combines the impressions of the author, who could not leave her apartment in Palais-Royal due to her health problems, about Paris during the Second World War, health problems caused by old age, past memories and pleasures of everyday life. While the author, who was unable to walk because of arthritis, observed the threatening war outside through her window, she associated the reminiscents of the past with the feelings of the recent history and her present time. In *L'Étoile Vesper*, a maturity work of Colette, she conveys the darkness of the war, the pessimism caused by old age and a world that she beats with the experience of literature through a feminine sensitivity, which dominates all of her works. The writer inspired from all the opportunities

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), cagriero@hotmail.com, eroglu@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4672-9465 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.05.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164889]

presented by a limited environment, scents, sounds, colors and sky positions herself at the center of this limited world and balances the painful truth of the external world with the harmony of her little world, on the other hand, she creates a freedom space against the idea of captivity imposed by Paris under occupation and her physical disability. In this context, in this study, in *L'Étoile Vesper* by Colette, who expresses herself freely along her literary life, it is aimed to examine her effort to protect the hope against a pessimism caused by the war and old age as well as her observations on the Second World War.

Keywords : Colette, The Second World War, Old Age, Pessimism, Hope

Giriş

Fransız yazar Sidonie Gabrielle Colette'in (1873-1954) 1946 yılında yayımlanan *L'Étoile Vesper* (*Akşam Yıldızı*) başlıklı anlatısı yazarın son dönem yapıtları arasında yer alır. Yazın yaşamına 1900 yılında, o dönemki eşi Henry Gauthier Villars, nam-ı diğer Willy ile birlikte kaleme aldığı *Claudine à l'école* (*Claudine Okulda*) ile başlayan Colette, 1906 yılında, evliliğinin sonlanmasının ardından, yapıtlarını önce Colette Willy ve 1923'ten itibaren sadece Colette adıyla yayımlar. Colette yapıtlarında, özyaşamöyküsünün ve dış dünyanın kendisine sunduklarını öznel bir bakış açısından yorumlar, karşıtlıklar ve uyumsuzluklarla örülür bir dünyayı birleştirici bir yaklaşımla aktarır. Yazarın, tüm yapıtına egemen bu bakış açısını bir kez daha ortaya koyan *L'Étoile Vesper*, ilk olarak Kasım 1945-Ocak 1946 arasında Elle dergisinde yayımlanmış, ardından 1946'da Milieu du Monde tarafından basılmıştır. On bir bölümden oluşan yapıtın ilk baskısı "Anılar" alt başlığını taşır. Philippe Lejeune anı türünün temel özelliğinin, yazarının döneminin tarihsel ve toplumsal tanığı olarak konumlanması ve kişisel olanın bireysel bakış açısıyla sınırlı kalması olduğunu belirtir (Lejeune, 2010, s. 13). Bununla birlikte, anı yazarı söz konusu sınırları aşarak hem bir tanık hem de özyaşamöykülerinde olduğu gibi metnin öznesi olarak da konumlanabilir (Lejeune, 2010, s. 13). Colette'in *L'Étoile Vesper* başlığı altında topladığı anıları da, bu sınır aşımına örnek oluşturacak biçimde hem belirli bir döneme dair tanıklığı hem de yazarın yaşamının özel bir dönemine ait bireysel öyküsünü aktarır. Yapıt, İkinci Dünya Savaşı ile yazarı evine tutsak eden artrit rahatsızlığının keşiştiği döneme tarihlenir ve bu özelliğiyle bir yandan tüm dünyayı sarsan savaşın yıkıcılığını diğer yandan ileri yaşın getirdiği sağlık sorunlarından kaynaklı hareketsizliğin yarattığı can sıkıntısını ortaya koyar. Savaşın ve yaşlılığın damgasını vurduğu bu özel dönemde yazar, uzak geçmişin bugününü renklendiren anıları ile yakın geçmişin gerçeği arasındaki uyumsuzluk ekseninde gerçekleşen düşünsel bir yolculuğa çıkar. Bu yolculuk, onun bundan böyle gündelik yaşamının akışını belirleyen kapalı kalma hali içinde kendisine bir özgürlük ve hareket alanı oluşturmasına aracılık eder. Öznel bir duyarlılık ve var olma halinin dışavurumuna aracılık eden gözlemlemek, yorumlamak, ilişkilendirmek ve bunların devamında yazıya dökmek eylemi üzerinden kurgulanan bu özgürlük alanında tehditkâr bir dış dünya ve bedensel engel gerçeği ile yaşamdan zevk alma ve onu anlamlı kılma çabası karşı karşıya gelir. Yapıtın başlığı *L'Étoile Vesper* de bu bağlamda anlam kazanır. Bilinen ismiyle Venüs ya da diğer isimleriyle Çoban, Akşam, Sabah ya da Tan Yıldızı olarak anılan gezegen hem sevgiyi hem de savaşı temsil eder. Güneş ile Ay'dan sonra gökyüzündeki en parlak cisim olan, kendisine kadınsı nitelikler atfedilen, akşam inerken aşkın ve güzelliğin simgesi kabul edilen, sabahın ilk ışıklarında görünür olduğunda ise Lucifer olarak anılan ve karanlığı simgeleyen Venüs, bu özellikleriyle Colette'in metninde karşıtlıklarla dolu ancak uyumlu bir dünyanın temsilcisine dönüşür. Dolayısıyla yapıt, bir yanında yaşlılık ve savaşın diğer yanında umudun ve iyimserliğin yer aldığı bu ikili yapı üzerinden incelendiğinde, XX. yüzyılın en önemli kadın yazarlarından olan Colette'in hem İkinci Dünya Savaşına ve yaşlılığa dair değerlendirmelerini hem de tüm olumsuzluklara karşın,

umudun hakimiyetinde bir dünya ve yaşam algısı oluşturmaya yönelik birleştirici bakış açısını açığa çıkarır.

Yaşamın iki yüzü: Yaşlılık ve Savaş

Colette, XX. yüzyıla damgasını vuran insani trajedilerin ortasına tarihlenen yapıtlarında genel olarak, yaşamın zevklerini, hüznlerini, çalkantılı kadın-erkek ilişkilerini, çocukluğunu, annesinin anısını, kır yaşamının sunduğu huzuru, kedi ve köpeklerinin varlıklarıyla kendisine hissettirdikleri mutluluğu aktarmış ve Julia Kristeva'nın ifadesiyle "aşk hayatının hüsrancıları ile toplumsal gerçeğin, özellikle de savaşın kendisini mecbur bıraktığı sınavlar karşısında, yaşamın zevkine tutunmuştur" (Kristeva, 2011, s. 19)². Yazın yaşamı boyunca "başına buyruk, özgür, zalim ve merhametli" (Kristeva, 2011, s. 12) bir yazar olarak kalan Colette, günümüz dünyasının da ilgi alanları arasında yer alan kadınları, savaşı ve imgeleri de yapıtlarına kendine has bakış açısı ile taşımıştır (Kristeva, 2011, s. 61). Colette'in yazın yaşamında göze çarpan bir diğer özelliği ise siyasal olaylar karşısındaki tutumudur. Mona Ozouf, siyasi bağlılığın Colette'e bütünüyle yabancı bir kavram olduğunu söylerken (Ozouf, 1995, s. 260), Kristeva, I. Dünya Savaşı sırasında gazetecilik de yapmış olan yazarın XX. yüzyılın büyük siyasal olaylarını uzaktan izlediğini, özellikle İkinci Dünya Savaşı sırasında, *Le Petit Parisien*, *Gringoire*, *Candide* gibi işbirlikçi yayın organları ile sürdürdüğü ilişkisinin onu eleştirilere açık hale getirdiğini aktarır. Bununla birlikte, 1941 tarihli *Journal à Rebours*, 1942 tarihli *Paris de ma fenêtre* ve 1945 tarihli *Belles Saisons*'da yazarın gizli bir yüzü ortaya çıkar. Bu yapıtlarda yaşamın zevklerine bağlı, siyasi tarafgirlikten uzak bir Colette'in yanında, çevresinde yaşamakta olanlar nedeniyle endişeli ve yaralı bir Colette de vardır. Kristeva'ya göre bu değişimde, savaş döneminde tank olunanlar kadar yazarın üçüncü eşi Maurice Goudekot'nin 1941 yılının Aralık ayında Gestapo tarafından tutuklanması ve Compiègne'e³ gönderilmesi önemli bir rol oynamıştır (Kristeva, 2011, ss. 64-65). Francine Dugast-Portes da, söz konusu tutuklanmanın yazıya dökülmesinin, yazarın İkinci Dünya Savaşı sırasında sürdürdüğü bazı tartışmalı sosyal ilişkilerinden ve dostluklarından kaynaklı "hafif" duruşunun unutulmasına katkıda bulunduğunu belirtir (Dugast-Portes, 1999a, s. 183). Bu açıdan bakıldığında, *L'Étoile Vesper*'i de, İkinci Dünya Savaşı özne bir deneyim üzerinden yansıtan ve Kristeva'ya göre, yazarın siyasal duyarlılığını yine kendine has anlatı evreni üzerinden aktardığı yapıtlar arasında değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Çoğu zaman cephenin dışında kalan kadın yazarlar açısından, eril değerlerin taşıyıcılığını yapan ve edebiyatta eril kültürün hegemonyasına dahil olan savaş, bu bağlamda aktarılması sorunlu bir gerçeklik olagelmıştır. Bedensel ve ruhsal dayanıklılığı, gücü, zaferi ve üstünlüğü yücelten kahramanlık anlatılarının ne öznesi ne de tanığı kabul edilen kadın yazarların savaş anlatıları da, eril değerler bütününe uzağında, özne deneyimler ve yaşanmışlıklar üzerinden biçimlenmiştir (Milkovitch-Rioux, 2000, ss. 3-5). Kadın yazarlar ve savaş anlatıları arasındaki bu sorunlu ilişki üzerinden değerlendirildiğinde, Colette açısından, savaşın merkezine olan fiziksel, düşünsel ve ideolojik mesafe daha da artar. Dönemin siyasal olaylarının anıştırılmadığı, herhangi bir ideolojik tarafgirliğin yansıtılmadığı, haklı ve haksız tarafın insani öyküler etrafından gösterildiği *L'Étoile Vesper*'de, yazar, cepheye en uzak noktadan, 1938 yılında taşındığı Palais-Royal'deki dairesinin penceresinden görebildikleri ve duyabildiklerinin yanı sıra eşinin tutuklanmasından itibaren artık korunaklı dairesine sızmış olan tehdidin üzerinde bıraktığı izi aktarır. Buna koşut olarak savaşı eril bakış açısının önemsiz

² Fransızca kaynaklardan yapılan alıntılar makale yazarı tarafından çevrilmiştir.

³ İşgal döneminde Paris'in yaklaşık 80 km. uzağında yer alan Compiègne'de, Almanlar tarafından kurulan ve 1941-1944 yılları arasında bir geçiş kampı olarak kullanılan Royallieu Kampı. Söz konusu yıllar arasında, 53.787 kişi tutuklanarak bu kampa getirilmiş ve bunlardan 49.860, Auschwitz, Buchenwald, Dachau gibi toplama kamplarına gönderilmiştir. (Rutkowski, 1981, s. 121)

kıldığı ve değersizleştirdiği gündelik ve mütevazı zevklerin, alışkanlıkların, ayrıntıların, diğer bir deyişle kadınınsı olanın ortasına yerleştirerek, yıkıcılığının gücünü zayıflatmaya çalışır.

Yapıtta irdelenen bir diğer gerçekliği oluşturan yaşlılığa gelince, Colette, XX. Yüzyılın başından itibaren, özyaşamöyküleri ve bireysel deneyimleri aracılığıyla yaşlılığı görünür kılan ve yaşamın bu dönemine dair olumlu bir bakış açısı geliştirilmesine ön ayak olan kadın yazarlar arasındadır (Keilhauer, 2005, s. 162). Colette için “yaşlanmak, yaşın gerektirdiği fiziksel yıpranmaya rağmen “kadın olma yaşından”, yani hem yaştan hem de cinsiyetten kurtulma ayrıcalığına kavuşmaktır” (Ozouf, 1995, s. 252). “Aşkın geçici düzensizliği”nin etkisini yitirdiği bu dönemde “kadınla erkek arasında kardeşçe bir ateşkes” başlar ve dolayısıyla aşk ve duygusal gerilim karşısındaki bu değişiklik yazara “özgürlüğün dinginliğini, duygusal yaşamın ve yara almama çabasının neden olduğu sıkıntıdan kurtulmuş bir varoluşun mutlu boşluğunu” sunar (Ozouf, 1995, ss. 251-252). Colette’in yazısına taşıdığı mücadeleci, alt üst olmuş bir yaşamı düzenleme becerisine ve cesaretine sahip kadın figürü, yaşamının ilerleyen dönemlerinde tüm canlıların sırrına vakıf olur (Ozouf, 1995, s. 254). Dolayısıyla bu dönemde Colette “keyifli bir yaşam bilgisine” ulaşır. (Kristeva, 2011, s. 17). Yaşama dair bu olgun bilgelik, sadece kadınlık haline, kadın erkek ilişkilerine ve dış dünyaya dair bütünlüklü bir bakış açısı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda yaşlılığın getirdiği bedensel sıkıntılar ve yaşamdan kısıtlanma hali karşısında umutlu bir tutuma kaynaklık eder.

Bu bağlamda, eril değerler açısından kadının toplum içinde edilgen bir konuma indirildiği savaş hali içinde, yine eril bakış açısınca değersizleştirilen yaşlılık halini aktaran Colette, ulaştığı bilgelikle, kaotik bir dış dünya içinde hem kendi yaşamının hem de çevresinin kontrolünü elinde tutan bağımsız bir kadın figürü ortaya koyar.

Savaş nedeniyle karanlık bir atmosfere hapsolmuş İkinci Dünya Savaşı Paris’inde “bir çocuğun doğması, gelişmesi, konuşması, akıllı ve hayranlık uyandıran bir insana dönüşmesi; yetmişmiş, sağlıklı korkutucu sayıda insanın ölüme gitmesi için yeterli bin beş yüz gün”lük (Colette, 1946, ss. 28) bir zaman dilimini aktaran *L'Étoile Vesper*, Colette’in hem sağlık sorunları hem de savaş nedeniyle deneyimlemek zorunda kaldığı can sıkıntısı duygusuna dair sorgulamasıyla başlar. “Endişeli arkadaşım bir kez daha sıkıldığımı düşünecek. Sağlıklı insanlar her zaman sıkıntının zorunlu hareketsizlikten doğduğuna inanırlar. Bu, eğer ki bir bacak tarafından engellenmek yerine kolumu kaybetmiş olsaydım benim de içine düşeceğim büyük bir yanılgı” (Colette, 1946, s. 7) cümleleriyle başlayan anlatıda can sıkıntısı, ilk olarak kişisel düzlemde ele alınır. Yaşamın doğal akışı içinde, yaşlılık döneminin getirisi olarak deneyimlenen artrit nenden olduğu ağrılar ile ilgili olarak “ağrının kalçamı ve bacağımı kemirdiği geceleri kötü geceler olarak adlandırmakta tereddüt ediyorum (...) Ağrı ayakta yken yürümeme engel oluyor ama uzandığımda ona kafa tutuyorum” (Colette, 1946, s. 134) diye yazan Colette için yaşından ve sağlık sorunlarından kaynaklı can sıkıntısı, yazmak, okumak ve düşünmek gibi ağır bir bedensel çaba gerektirmeyen ancak zihni meşgul eden eylemler aracılığıyla üstesinden gelinebilir bir duygudur. “Mutlulukların geçiciliğine dair dokunaklı bir bilinç” ve “kabullenilmiş bir iç sıkıntısı” ile deneyimlenen (Maulnier, 1947, s. 482) bu dönemi yazar, “üzüntü ve karamsarlık ile bunların tersi duygular arasında tercih yapılması gereken” bir süreç olarak aktarır ve geleceği dair tasarısının “biraz daha yaşamak, onurlu biçimde acı çekmeye devam etmek” olduğunu söyler (Colette, 1946, ss. 122-123). Bu bağlamda yaşlılık her ne kadar bir fiziksel kısıtlanma, yalnızlık ve acı çekme haliyle özdeşse de yaş almış olmanın getirdiği birikim ve deneyim ile zihinsel olarak üretken ve güçlü bir döneme işaret eder.

Sözcük, kişisel alanından kamusalına uzanan ikinci bir düzlemde dış etkenler/olaylar tarafından da tetiklenen ve savaşın trajedisinin yazar üzerindeki dolaylı etkisini özetleyen bir ruh halini tanımlar:

“Can sıkıcı, her durumda kullanılıyor. Çareler mi tükendi? Sıkıcı. Bir arkadaşımız öldü ve bu ölüm, biz sevenleri için can sıkıcı. Bacağının ağrması can sıkıcı” (Colette, 1946, s. 19).

Can sıkıntısı, son aşamada, Maurice Goudeket'nin tutuklanmasından itibaren, gündelik yaşamın en somut ve acı verici gerçeğine dönüşür. Savaşın doğrudan yazarın korunaklı alanına dâhil olduğu ve onun yaşamını doğrudan tehdit ettiği bu andan itibaren can sıkıntısı, trajik sıfatı karşısında sahip olduğu “ılımlılığı” kaybeder ve bundan böyle en kötüsünü ifade eder bir hale evrilir:

Savaşın ‘sıkıntıları’ ile birlikte– özellikle de kapıdaki zil seslerinin ve yumrukların bize, bir adamın, bu evin sahibinin, sabahın altısında yatağında kalkıp Compiègne’e gitmesi gerektiğini bildirdiği andan itibaren - dilimiz bu sıfatın kullanımını kısıtladı. Bu andan itibaren, bu adamın ve benim başıma daha can sıkıcı ne gelebilir? Sarsıntı, dudak ve omuz titremesi, göz seğirmesi; zil sesi beni zayıf düşürüyor. (...) Yirmi yaş, otuz yaş genç olsaydım narin bedenim zil sesine bağlı sıçrayışlarımı yok ederdi. Yirmi ya da otuz yaş genç olsaydım, yabancıların konuşmalarını, sesleri, çivili botların ve zilin gürültüsünü, elinde küçük valiziyle merdivenlerden inen adamın hafif ayak seslerini bu uğursuz hisler için den anlatmayı bırakırdım (Colette, 1946, s. 19).

Anlatının başında aktarılan bu tutuklanma anı, *L'Étoile Vesper*'in merkezini de oluşturur. Colette, metnini bu anın öncesi ve sonrası üzerinden kurgular. Maurice Goudeket'yi bekleyişi sırasında deneyimlemek zorunda kaldığı çaresiz bekleyiş ve edilgenlik hali bir yandan yazarın kapı ziline sesiyle değişen yaşamını alt üst ederken diğer yandan savaş sırasında kendisiyle aynı yazgıyı paylaşan kadınlar ile arasında bağ kurmasını sağlar. “Beklemekten başka bir şey yapmayanlar arasında uysalca duruyorum (...) Bekleyen kadınların oluşturduğu kalabalığa sokuluyorum” (Colette, 1946, s. 28) diye yazan Colette için, bu bekleyişin hissettirdikleri, içinde buldukları koşullar ne olursa olsun tüm kadınların ortak deneyiminin parçasıdır:

Ancak “sürgün” sözcüğü tahminlerde ve haberlerde git gide daha geniş bir yer almaya başlamıştı ve çok kalabalık olan bizler, biz kadınlar bize en kötüsümüştü gibi görünenin daha da kötüleşmekte olduğunu öğrenmenin şaşkınlığı içerisindeydik. İnsanın sevdiğine yardımcı olamaması hayal kırıklıklarının en acısıdır. Biz bu hayal kırıklığımızı tattık, yuttuk, içtik. Hayal kırıklığı, izlerini her yerde zorla kabul ettiriyor, bizi kindar ve adaletsiz kılıyordu (Colette, 1946, s. 92).

Yaşadığı bu korkutucu deneyimin kısa sürede sonlanması ve Goudeket'nin eve dönmesi, yazarın diğer kurbanlar ile kendi durumu arasındaki karşılaştırmasının da temelinde yer alır. Maurice Goudeket'nin tutuklanmasının ardından başlayan “yokluğun kâbusu” (Colette, 1946, s. 20) süreci böylelikle yazarlık kariyeri boyunca toplumsal ve siyasi olayları geri planda bırakmış olan yazarın bu konudaki duyarlılığını, tanıklığını ve adil bakış açısını da yazıya dökmesine aracılık eder. Gece yarısı evlerinden alınan kadınlar, adamlar, çocuklar, parçalanmış aileler savaşın en dehşet verici yüzünü deneyimleyenlerdir. Bu kurbanların yaşadıklarıyla karşılaştırıldığında Colette'in yaşadıkları geri planda kalır:

İşgal sırasında patlamaları, top ateşlerini ve diğer gürültü patırtıları rahatsızlıktan saymıyorduk. Ancak işgal güçlerinin komşu sokağımız Chabanais'ye yaptıkları ziyaretleri kutlayan bazı sevinç nidalarını iğrenç buluyorduk. Dahası çığlıklar, yoklamalar, düşmanın kâğıtlarla Yahudi çocukları, annelerini aldığı, Yahudi erkekleri eşlerinden ayırdığı ve erkekleri bir otobüse, seçilmiş kadınları ve ufaklıkları iki başka otobüse bindirdiği bir gece dahi – yüreğimizi kaldıran büyük bir dehşet – yaşandı... Bu ayrılıkları kendi yokluk kâbusuyla karşılaştırabilir miyim? Buna cüret edemem çünkü benim kabusum, yolunu gözlediğim, Compiègne Garına yaklaşıp, ardından metro ile Palais-Royal'in yolunu tutup, ikinci katta, kokuşmuş kıyafetleriyle birlikte Compiègne'den getirdiği anılarından sıyrıldığında son buldu (Colette, 1946, s. 21).

Öte yandan, savaş büyük acıların ortasında süregelen bir direniş öyküsüne dair sahneler de sunar. “Paris'in acıya gömüldüğü, üzüntüden ve aşığlanmadan simsiyah kesildiği ama aynı zamanda her geçen

gün daha fazla direndiği" (Colette, 1946, s. 25) bu savaş yılları boyunca, Palais-Royal, "kendini beğenmiş ve maceracı yaşlıların, kurnaz çocukların, satacak yiyecekleri olmayan dükkan sahiplerinin yurdu"na dönüşür (Colette, 1946, s. 34). Bu bağlamda, Palais-Royal savaşın ortaya çıkardığı bir "arkadaş topluluğunun" "başkaldırmak, direnmek, tüymek, tehlikeli bağları zayıflatmak, casusları kandırmak" gibi eylemler aracılığıyla, Paris'in merkezinde, gündelik yaşamın akışı içerisinde, benzerine az rastlanır bir dayanışma örneği sergilemesine tanıklık eder (Colette, 1946, s. 25). Bu dayanışmanın ortaya koyduğu direnişin temelinde ise "işgalcinin varlığını fark etmenin, ona gülümsemenin, düşman tarafından baştan çıkarılmanın ya da dehşete düşürülmenin reddi" vardır (Colette, 1946, s. 26). Yazarın dairesinin penceresinden hayranlıkla gözlemediği bu direniş kadınlar söz konusu olduğunda, farklı bir yaşam becerisinden de beslenir. Kadınlara özgü bu bilgelik metinde yaşamak ve hayatta kalmak/tutmak eylemleri üzerinden yansıtılır. Evlerindeki, sokaklarındaki uzun bekleyişleri boyunca, çevrelerini, sevdiklerini ve yaşamlarını koruma sorumluluğunu üstlenen bu kadınlar, tüm bu süreçte, birer "domestik ve gündelik yaşam virtüöz"una dönüşürler (Colette, 1946, s. 20). Cephenin uzağında, tutsaklar için koliler hazırlayan, düşmanı yok sayan, tüm olumsuzluklara karşın gündelik yaşamın sürekliliğini sağlayan kadınların bu çabaları kadına özgü ve ataerkil kültürün değersizleştirdiği bir başkaldırıdır. Colette'e göre, gerçekte, kadınların, ataerkil bakış açısından edilgen olarak değerlendirilen, görmezden gelinen ya da garipsenen duruşlarının altında kendilerine has bir mücadele gizlidir:

Yaşamak, hayatta kalmak... Bunca yıl savaştan sonra bu sözcükler devasa bir yer tutuyor. Bizler, kadınlar için hayatta kalma ihtiyacı o kadar canlı ve bedensel zafer arzusu o kadar kadınsı ki! (...) Savaşın yaraladığı, parçaladığı, üzerlerinde keyfi zulmünün fantezilerini denediği erkekler, tüm bu yaşadıklarımıza karşın sizi şaşırtan biziz, bizim intikam ateşimiz, ölümcül gülüşlerimiz, hiçbir şeyin yatıştırmadığı hıncımız ve darağacının etrafındaki danslarımız (Colette, 1946, s. 65).

Savaş yıllarına dair bu izlenimler, yapıtta yazarın kendi düşünce dünyası ve yaşamı özelinde aktardığı bireysel mücadelesinin de çerçevesini oluşturur. Tüm bu kargaşa, trajedi ve umutsuzluk ortamında yazarın deneyimlediği yaşama tutunma, umudunu koruma ve yaşamdan zevk alma çabası bu bağlamda yapıtın bir diğer izleğini belirler. Söz konusu izlek savaş ya da yaşlılık gibi ortak bir deneyimin parçası olarak değil bütünüyle bireysel bir yaşanmışlık ve bakış açısı üzerinden aktarılsa da yukarıda alıntılanan kadınlara özgü yaşama ve hayatta kalma mücadelesinden de izler taşır ve böylelikle ortak bir deneyime dahil olur.

Karamsar bir dünyada umudu koruma çabası

Yaşlılık ve savaşın yazarı içine hapsettiği karanlık *L'Étoile Vesper*'in çıkış noktasını oluştursa da yapıt söz konusu karanlığın gücünü kıran, yıkıcılığını zayıflatan bir bakış açısının ve yaşam bilgisinin üzerinden ilerler. Yazarın uzak ve yakın geçmişi ile şimdiki zamanı arasındaki zihinsel yolculuğu ve gelecek iyi günlere dair bekleyişi, etkisini hala sürdüren savaş yıllarının ve yaşlılığın karamsar havasını hafifletir. Anlatısının başında, yaşadığı can sıkıntısı ve acıya karşılık "acının bizi biçimlendirdiğini kabul etmemiz gerekir. Daha iyisi acıyı kendi yararımız hatta rahatlığımız için kullanmaktır" (Colette, 1946, ss. 7-8) diye yazan Colette, savaş yıllarının ve özellikle Maurice Goudekot'nin tutuklanmasının üzerinde yarattığı etkiyi ve bu döneme dair anıların yazıya dökme nedenini şu sözlerle aktarır:

Bir zil sesinin uyandırdığı anılara yazılı bir biçim vermeye çalışmama şaşıyorum. Bunun nedeni insanın her şeyden, hatta susmaktan bile bıkmaması. Savaş yıllarının bende bıraktıklarını sevmiyorum. İşgalciyi kandırmaktan ziyade işgal edilenlere iyimserlik taşımak için - çünkü iyimserlik bulaşıcıdır - harcanan çetin çabayı bile sevmedim. Karamsar ve gizlenmiş halde, iyi bir kadın havası içinde kuru gözlerle, diğer herkes gibi, devamında yaşanacak yılları bilmeksizin sıradan bulduğumuz savaş öncesi zamana geri dönebilmek için can attım (Colette, 1946, s. 36).

Yukarıdaki alıntının da ortaya koyduğu karamsar zamanlar içinde iyimser zamanlara duyulan özlem ve söz konusu iyimserliği yeniden yaşamın merkezine yerleştirme çabası yapıtta, geçmiş yaşamın anımsattığı huzurlu anlara eklenen ilkbaharı beklemek ile dışarıdaki savaştan sıyrılarak ev içindeki gündelik yaşamın düzenlenmesine aracılık eden yazmak/okumak eylemleri üzerinden aktarılır. Yazarın, Goudekett'i ve barış dolu zamanların yeniden gelişini bekleyişine eşlik eden ilkbaharı bekleyişinin yanı sıra, geçmişini anımsamak, okumak ve yazmak eylemleri, yaşlılık ve savaşın tehdidi altındaki iyimserliğin ve umudun korunması ve sürdürülebilmesi açısından vazgeçilmezdir.

Colette'in yapıtlarının tamamında, ruhsal yaralara, terkedilişlere, aşk acısına, üzüntüye karşı bir kaçış noktası olan ilkbahar Paris'in ortasında, şehir yaşamının kapalı evreni içinde kaleme alınan *L'Étoile Vesper*'de de yine bir arınma ve kaçış alanı oluşturur (Maulnier, 1947, s. 484). Nesnel olarak İkinci Dünya Savaşı yıllarına tarihlenen anlatı, yazar özelinde ilkbaharı bekleyerek geçirilen beş yıla denk gelir. Yazar için ilkbahar, bir yanı kış diğer yanı yaz olması, öngörülemezliği, başına buyrukluğu, sunduğu özgürlük dolayısıyla diğer tüm mevsimlerden daha özeldir. Döngüsel bir zamansallık içinde, diğerleri arasında beklemeye değer tek mevsim olan ilkbahar, yaşamın akışı içerisinde yeni bir dönemin bir kez daha başladığının da kanıtıdır:

Bekleme duygusu sadece ilkbahara uygundur. Ondan önce ve sonra hasat zamanını bekliyoruz, bağbozumunu hesaplıyoruz, karların erimesini umut ediyoruz. Yazı beklemeyiz, o kendini zorla kabul ettirir; kıştan korkarız. Sadece ilkbaharda, yaklaşan yeni mevsimin ılıklaştırıldığı beklenmedik sis, kış ormanında bir gece yüzünü gösterdiğinde sundurmanın altındaki kuşa, geyiğe benzer bir hale bürünürüz (Colette, 1946, s. 9).

İlkbaharın yazarın yaşama dair algısındaki bu ayrıcalıklı konumu sadece simgelediği yeni bir başlangıç düşüncesiyle ilişkili değildir. İlkbahar, yazarın kişisel tarihi içinde geçmiş zamanın huzurunu ve anıları da beraberinde getiren, özlemle peşine düştüğü tek mevsimdir “Karşımdakini, yetmiş yaşımı geçmiş olduğum halde, hala daha çok inatçı bir güç ve hoşgörüsüzlükle bir mevsimi, bir çalıyı, bir gökyüzünü, bir ülkeyi, ölçüsüz ve sadece bana ait bir sahipliği özlemle aradığıma nasıl ikna edebilirim?” (Colette, 1946, s. 13) sorusunu kendine soran yazar için bu mevsim anımsattıkları ile savaşın darmadağın ettiği bir dönemde, iç huzuru korumasına yardımcı olan sarmalayıcı bir koza görevi görür. Yazarın, bu koza içerisinde canlanan anıları da, yine ilkbahar görünümleri içinden, “mavi kadifeler, pembe leylaklar, çok renkli papatyalar” (Colette, 1946, s. 188) arasında belirir. Bu doğrultuda, hareketli gençlik yılları, gazetecilik ve yazarlık kariyeri, dostları, yaşamına eşlik eden evcil hayvanları, kızının doğumu gibi anıların içerisinde yeniden anımsanan anlar, şimdiki zamanının ve yakın geçmişinin sıkıntı dolu anlarına eşlik ederler ve tıpkı Goudekett'i bekleyiş-ilkbaharı bekleyiş karşılığında olduğu gibi, karamsarlığın ve üzüntünün karşısında iyimserliği ve yaşamın canlılığını vurgularlar. Colette, geçmiş yaşama dair tüm bu “an”ları yüceltip, onları hem yaşamının hem de yazısının şimdiki zamanı içine yerleştirerek yaşamaktan, yaşlanmaktan ve ölümden duyulan endişeyi bastırır (Resch, 2004, s. 53). Dolayısıyla, belleğin canlı tuttuğu anlar yapıtta, hala mümkün olanı yok oluşun, ölümün elinden kurtaran bir aracı ve yazar açısından “varoluşsal bir çözüm” olarak sunulur (Rico, 2021, s.55). Yapıtta anıştırıldığı biçimiyle, üzerinde “hayvanlar ve arkadaşlar”, “kentler ve müzikholler”, “çocuklar ve evler” yazılı karton kutularda saklanan fotoğraflar ve bunların yanında çeşitli evraklar, kağıt parçaları, karalamalar yazarın hem kişisel tarihinde hem de yapıtında ayrıcalıklı bir yere sahip olmuş tüm anları bir araya getirirler (Colette, 1946, s. 149). Yazarın geçmişine doğru düşünsel yolculuğunda belleği açısından tetikleyici görevi gören, ve hem ona hem de okuruna yaşamının kısa bir özetini sunan bu anların izini taşıyan fotoğraflar ve evrakların yeniden elden geçirilmesi ve düzenlenmesi ise, genel kanının çağrıştılabileceğinin tersine, ölümün ardından geride bırakılacakların tasnifinden ziyade gelecek güzel günleri bekleyişi kolaylaştıran bir eylem olarak aktarılır:

Evrakları ayıklamak için yalnızlığımdan yararlandım. Böylesi bir işin az da olsa vasiyeti çağırıyor olması gözümü korkutmuyor. İlerleyen günlerde fotoğraflara el atacağım ama bu daha ziyade eğlence için olacak. Fotoğraf müzem o kadar neşeli ki! Figüranlarının hiçbiri onun neşesini kaçıramıyor (Colette, 1946, s. 169).

Karşıtlıklarla örülü bir dünyada umudu canlı tutmak için yazar açısından en az ilkbahar ve geçmiş anılar kadar vazgeçilmez olan yazmak ve okumak eylemlerine gelindiğinde Colette öncelikle, söz konusu eylemlerle ilişkisinin yaşamının bu döneminde geçirdiği değişimi aktarır. Yazarın yaşamı boyunca gece ritüelleri arasına dâhil olan yazmak eylemi bu dönemde, özellikle akşam saatlerinde yerini okumaya bırakır. Okumak, yazarın ağrıları ve can sıkıntısı nedeniyle uzun ve zor geçen gecelerin üstesinden gelmesini kolaylaştıran en zevkli etkinliğe dönüşür:

Eski kitaplarım özellikle geceleri, akşamın onuyla sabahın üçü arasında şekillenirdi. Bu verimli gece faaliyetini – telefonda, arkadaş ziyaretlerinden ve her tür kaygıdan kurtulmuş yazar eğlencesi – altmışlı yaşları geçince sürdürmek zor (...) Benim için artık romanları, seyahatnameleri okuma, daha önce okunmuş kitaplara doğru huzurlu bir dönüş yapma lüksünün zamanı (Colette, 1946, s. 39).

Bununla birlikte, yazmak eylemine dair tek değişiklik eylemin oluş zamanında gerçekleşmez. Yazar yine bu dönemde yazdıklarının içeriğine ve söz konusu eyleme bakışına dair gerçekleşen değişimlerden de bahseder. Yazının “bir resim, çoğu zaman bir resim, bir yüz, neredeyse her zaman bir açıklama” (Colette, 1946, s. 157) olduğunu vurgulayan yazar için yazısının bu dönemde geçirdiği değişimler, yaşamının büründüğü yeni çehreyi de görünür kılar. Kapalılık ve kısıtlılık hali nedeniyle, geçmiştekinden farklı olarak yazısını dışarıdaki hareketli yaşamın sunduklarıyla besleyemeyen Colette, bundan böyle görüş alanı içinde kalan bir “mikrokozmos”un sunduklarını yapıtlarına taşır (Dugast-Portes, 1999b, s. 150). Colette, yazdıklarının içeriğini ister istemez etkileyen bu kısıtlılığa karşın yaş itibarıyla geldiği noktada, kitaplaştırma ya da yayımlatma endişesi olmadan özgürce gerçekleştirdiği yazmak eyleminin söz konusu değişimini şu cümlelerle aktarır:

Bu sayfaları yayımlatmayabilirim. İlk kez hiçbir şeyi hesap etmeden yazıyorum. Etrafı geleceği belli olmayan defter yapraklarıyla sarılı olmak bir yazarın yaşamı ve davranış biçimi açısından ne büyük bir yenilik. Elli üç yıldır yazıyorum. Elli üç yıldır maddiyat endişesi ve belirli bir tarihe verilen sözler çalışma düzenimi ve varoluşumu belirliyor. “Editörüne söz verdim... En geç kasma kadar...” Romanlar, öyküler, romanlaştırılmış bölümler, ustaca hazırlanmış kurgu ve gerçek düzenlemelerinden kurtuldum. Ama işte şimdi de yürüme engeli ve yıllar beni artık yalanla günaha girmeme haline soktular ve beni her tür romansal olayın dışına attılar. Artık pencereimin camından görünenlerden, gökyüzünün ya da bir gözün parlamasından, büyütecimin büyüttüğü takımyıldızından, mucizelerden başka bir şeye sahip değilim (Colette, 1946, ss. 155-156).

Colette'in yazarlık yaşamındaki yeni bir dönemi, *L'Étoile Vesper* ile görünür olacak değişimi işaret eden bu satırlar aynı zamanda yeni bir güçle donanacak yazının başlangıç noktasını gösterir. Savaşla, ağrılarla, yalnızlıkla geçen beş yıl boyunca yazmak, yazar açısından kendi yaşamı üzerindeki hâkimiyetini, çevresindeki yaşamın akışı üzerindeki denetimini bütünüyle kaybetme tehdidine karşı bir çıkış yoluna dönüşür. “Yalan ile gerçeği birbirine karıştıran tuzaklardan biri” olan ve insanın edilgen biçimde, “yeniden kendi yaşamının efendisi” olmayı beklediği bu dönemde yazılanlar böylelikle yeni bir nitelik kazanır (Colette, 1946, s. 85). Bundan böyle “artık aşağıdaki bahçesine yukarıdan hükmeden, bu bahçeyi dolduran küçük dünyaya ve okuruna öğütler ve tavsiyeler dağıtarak anaç gücünü gösteren” bir Colette vardır (Lafon, 1993, s. 80).

Colette'in Maurice Goudekett'in tutuklanacağını haber veren zil sesi ile başlayan anlatısı en kötü zamanların karanlığı karşısında sığındığı iyimser bilgeliliği ile son bulur. Yaşına, sağlığına, yaşadıklarına ve bundan sonra yaşayacaklarına dair geliştirdiği bakış açısı ve yazısının büründüğü yeni karakter sayesinde yazar içine çekilme tehdidi altında kaldığını hissettiği kötümserlikten kurtulur. Kısıtlılığın ve

bağımlılığın içinde yazmak aracılığıyla kendisine sınırsız bir özgürlük alanı yaratan yazar, şimdiki zamanına ve geleceğine yön veren/verecek olan umudunu, olumsuzlukları reddetmeksizin söz konusu alanda diri tutar. Karanlık, anlatının sonunda yerini, artık savaşı gerisinde bırakmış şimdiki zamanın ve geleceğin vadettiği dinginliğe, iç huzuruna ve heyecanla beklenen ilkbahar havasının getirdiği umuda bırakır:

Hava güzel. Çim son yağmur suyunu içiyor. Bahçivanın tarhların etrafındaki hareketleri bize, çiçeksiz geçen beş yılın ardında, kırmızının, pembenin, eflatunun sonbahar Palais-Royal'ini onurlandıran uyumuna yeniden kavuşacağımızın sözünü veriyor. Erken bir mayıs havası. Zonklamalar ve dalgalarla gelen, tren pistonunununkilere benzer müzikal ritimlerle ifade edebileceğim katlanılabılır bir acı çekiyorum (...) Bugün için kayda geçireceğim daha iyi bir şey var mı? Şüpheliyim. Beni burada noktayı koymaktan, son demekten kim alıkoymuyor? Bu kitabın hiçbir bölümü son bölüme ya da yüce bir amaca doğru ilerlemiyor. “Bize anılarınızı teslim etmeye ne zaman karar vereceksiniz?” Sevgili editör, anılarımı bugün olduklarından daha fazla, daha iyi ya da daha eksik yazmayacağım (Colette, 1946, ss. 184-185).

Sonuç

Bir savaş ve yaşlılık dönemi anlatısı olan *L'Étoile Vesper* bir yandan Colette'in yaşlılık dönemine koşut olarak geçirdiği bedensel, zihinsel değişimi yansıtırken diğer yandan bu değişimin karanlık bir dönemin deneyimlenmesi sırasındaki etkisini gösterir. Colette'in umudu, yaşamın zevklerini ve renklerini yücelten bakış açısından kaleme alınan yapıt, İkinci Dünya Savaşı'nın insani trajedilerinin acısını yadsımaksızın, yaşamın yazmak, okumak, ilkbaharı beklemek gibi zevklerini ve geçmiş zamanın güzel anlarını zamandizinsel bir düzen izlemeksizin, bütünüyle Colette'in “ben”inin öznelliği ve döneme dair tanıklığı içinden sunar. İkinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu karanlık ve karamsarlık ile bedensel kısıtlanma yazarın gücünü doğanın, gündelik yaşamın, geçmişin neşeli anlarının kendisine sunduklarından alan iyimser ve umutlu yaklaşımını zaman zaman örselese de bütünüyle değiştiremez. Fiziksel olarak, Palais-Royal'in bahçe sınırlarında son bulan dış dünya her ne kadar savaşın kötücüllüğünün etkisi altında kalmış olsa da yazar, yaşamın zevklerine tutunarak sürdürdüğü zihinsel ve ruhsal mücadelesi ile, kötümserlik ve iyimserlik arasındaki dengeyi kurmayı başarır. Yılların getirdiği yaşam becerisi ve bilgisi ile bunlara eşlik eden yazı yazarın kendi özgür ve uyumlu dünyasını oluşturmasını sağlar.

Yapıtın bir diğer özelliği sıklıkla toplumsal ve siyasal olaylar karşısında duyarsız kalmakla ve İkinci Dünya Savaşı sırasında işbirlikçilerle yakın ilişkiler kurmakla eleştirilmiş yazarın, yaşadığı kişisel deneyim üzerinden savaş sırasında yaşanan trajedileri anlatısına taşıması ve savaşın kurbanlarıyla, özellikle Parisli kadınlarla arasında ortaklık kurmasıdır. Bu bağlamda, kadınlara özgü hayatta kalma ve hayatta tutma becerilerine atf yapan yazar, kendi gündelik yaşamından kesitler sunduğu anlatısında kendisinin de söz konusu beceriler sayesinde hayata tutunduğunu vurgular. Hayatta kalmanın yaşamdan zevk almak ve her şeye karşın umudu koruma çabası ile olanaklı olduğunu ve bunun da özellikle kadınlara has bir beceri olduğunu vurgulayan yapıt, bu yönüyle savaşa ve yaşlılığa dair kadın anlatıları içinde de önemli bir yere sahiptir.

Kaynakça

- Colette, S-G. (1946). *L'Étoile Vesper*. Paris: Fayard.
- Dugast-Portes, F. (1999a). “L'Étoile Vesper”. F. Dugast-Portes (ed.), *Colette: Les pouvoirs de l'écriture* içinde (ss.175-189). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. DOI: 10.4000/boks.pur.33693.
- Dugast-Portes, F. (1999b). “Colette et le Palais Royal”. F. Dugast-Portes (ed.), *Colette: Les pouvoirs de l'écriture* içinde (ss. 148-161). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. DOI: 10.4000/boks.pur.33690.

- Keilhauer, A. (2005). "Neutralisée ou inquiétante: Représentations de la femme vieillissante dans la littérature française", *Gérontologie et société*, Cilt: 28, Sayı: 114, ss. 149-165. DOI: 10.3917/gs.114.0149.
- Kristeva, J. (2011). *Colette, un génie au féminin*. La Tour d'Aigues: L'Aube.
- Lafon, D. (1993). "Les Charms du mirage Colette", *Études littéraires*, Cilt: 26, Sayı: 1, ss. 73-86. DOI: 10.7202/501032ar.
- Lejeune, P. (2010). *L'Autobiographie en France*. 3e éd. Paris: Armand Colin.
- Maulnier, T. (1947). "L'Étoile Vesper", *Revue des Deux Mondes*, Cilt: 4, Sayı: 16, ss. 480-485. <https://www.jstor.org/stable/44205028>.
- Milkovitch-Rioux, C. (2000). "Écritures féminines de la guerre", *L'Esprit Créateur*, Cilt: 40, Sayı: 2, ss. 3-8. <https://www.jstor.org/stable/26288271>.
- Ozouf, M. (1999). *Les mots des femmes*. Paris: Gallimard.
- Resch, Y. (2004). "La poésie de l'instant", *Notre Colette*
- Rico, J. (2006). "L'Étoile Vesper et Le Fanal bleu de Colette: Encore du temps, encore...". J. Kristeva (ed.), *Le Temps de la mémoire: le flux, la rupture, l'empreinte* içinde (ss. 443-455). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. DOI: 10.4000/books.pub.28006.
- Rutkowski, A. (1981). Le camp de Royallieu à Compiègne (1941-1944). *Le Monde Juif*, Cilt: 104, ss. 121-150. <https://www.cairn.info/revue--1981-4-page-121.htm>.

48. Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım

Rıfat GÜNDAY¹

APA: Günday, R. (2021). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832. DOI: 10.29000/rumelide.1164892.

Öz

Bu çalışmanın amacı, içerik temelli öğretim modeli ile eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil eğitiminde kullanımını karşılaştırmalı olarak irdelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman/içerik analizi modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çerçevede içerik temelli öğretim (CBI) modeli ve eylem odaklı yaklaşım arasındaki benzerlik ve farklılıklar, söz konusu model ve yaklaşımın olumlu ve olumsuz yanları saptanmaya çalışılmış ve hedef dilin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi açısından bunlardan hangisini izlemenin daha uygun olacağı üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur. 1990'lı yıllardan itibaren yaygın olarak ikinci dil ve zaman zamanda yabancı dil öğretiminin disiplinlerarası bir çerçevede içeriğe dayalı öğretilmesi/öğrenilmesini öngören farklı öğretim modelleri geliştirilmiştir. İçerik temelli öğretim modeli de bunlardan birisidir. Bu model, 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da kullanılmaya başlanmıştır. İçerik temelli öğretimde aynı anda hem içeriğe hem de hedef dile odaklanma söz konusudur. Bununla birlikte bu modelin farklı türlerinde içerik veya dile odaklanma derecesi değişmektedir. Eylem odaklı yaklaşıma gelince, 2000'li yıllardan sonra Avrupa'da yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik benimsenen bir yaklaşımdır. Hedef dilin tematik yapılanma doğrultusunda sosyo-kültürel bağlama dayalı sürdürülmesini öngörmektedir. İçerik temelli öğretim modelinin arka planında hedef dili disiplinlerarasılık boyutunda kullanmak ve çok dillilik felsefesi bulunurken, eylem odaklı yaklaşımın arkasında çok dillilik ve dili günlük yaşamda iletişim, etkileşim ve eyleme dayalı kullanmak amacı bulunmaktadır denilebilir. Konu ikinci dil eğitimi açısından değerlendirildiğinde hedef dili disiplinlerarası bağlamda da kullanabilmek oldukça önemli iken, yabancı dil eğitimi açısından değerlendirildiğinde hedef dili günlük yaşamda kullanabilmek çok daha önceliklidir. Bu nedenle yabancı dil eğitimini eylem odaklı yaklaşıma göre sürdürmek daha yararlı görünmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil eğitimi, içerik temelli öğretim, eylem odaklı yaklaşım, karşılaştırma

Content-based instruction model and action-oriented approach in foreign language education

Abstract

This study aims to comparatively examine the use of the content-based instruction model and action-oriented approach in foreign language education. Within this scope, the similarities and differences between the content-based instruction (CBI) model and the action-oriented approach and the positive and negative aspects of these were determined. Evaluations were made on which of them

¹ Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), rgunday@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8356-5098 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.05.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164892]

would be more appropriate to follow in teaching/learning the target language as a foreign language. Since the 1990s, various teaching models have emerged that envisage content-based teaching/learning of the second language and, at times, foreign language teaching in an interdisciplinary framework. One of them is the content-based instruction model. This model became popular in the United States and Canada in the 1990s. The focus of content-based teaching is on both the content and the target language at the same time. However, the degree of focus on content or language varies across models. The action-oriented approach was adopted for foreign language teaching/learning in Europe after the 2000s. It intends to maintain the target language based on the socio-cultural context in accordance with the thematic structuring. While the background of the content-based instruction model is to use the target language in the dimension of interdisciplinarity and the philosophy of multilingualism, it can be said that behind the action-oriented approach, there is multilingualism and the purpose of using the language in daily life based on communication, interaction and action. While it is essential to be able to use the target language in an interdisciplinary context when evaluating the subject in terms of second language education, it is more crucial to use the target language in daily life when evaluating the subject in terms of foreign language education. For this reason, employing an action-oriented approach in foreign language education appears to be more beneficial.

Keywords: Foreign language education, content-based instruction, action-oriented approach, comparison.

Giriş

Yabancı dil eğitiminde geçmişten günümüze sürekli farklı yaklaşım, yöntem ve modellerin geliştiği görülmektedir. Bilimsel gelişmeler, çağın gereksinimleri, ülkelerin sosyo-kültürel yapıları ve dil politikaları, özellikle son dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile özel amaçlı yabancı dil öğrenme istekleri her bir yaklaşım, yöntem ve modellerin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Tek bir genel yaklaşım veya model yerine, toplum ve hedef kitlenin özelliği ve gereksinimleri belirleyici olmaya başlamıştır.

Yabancı dil eğitiminde geleneksel yöntemlerin izlendiği dönemlerde birkaç temel yöntemden söz edilmekteydi ve bunlar birbirini izleyen yıllarda genelde bir önceki yönteme tepki olarak gelişmekteydi. İletişimsel yaklaşımın 1980'lerde yaygınlaşmaya başlamasından sonra birçok yaklaşım ve model ortaya çıkmaya başlamıştır. Çağdaş yaklaşım ve modellerin uygulandığı günümüzde aynı anda çok sayıda yaklaşım veya modelin izlendiği görülmektedir. Bir yandan iletişimsel yaklaşım temelinde yeni yaklaşımlar gelişirken, diğer yandan da özellikle disiplinlerarasılık boyutunu hedef alan içerik temelli modeller kendini göstermektedir. 1990'lı yıllarda gelişen göreve dayalı yaklaşım, çift dilde eğitim modeli, içerik temelli öğretim, içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme, Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ne bağlı olarak 2000'li yıllardan sonra söz edilmeye başlanan eylem odaklı yaklaşım bunlara örnek verilebilir.

1990'lı yıllardan sonra ikinci dil ya da yabancı dil eğitiminde uygulanmaya başlanan birçok model içerik temelli öğrenme modeli genel başlığı altında toplanmaktadır. Bununla birlikte söz konusu model farklı şekillerde sınıflandırılmakta ve adlandırılmaktadır. Brown ve Bradford (2017), içerik temelli öğretim yaklaşımlarını İngilizce aracılığıyla öğretim modeli (EMI), içerik-dil bütünleştirilmiş öğrenme modeli (CLIL) ve içerik temelli öğretim (CBI) şeklinde sınıflandırmaktadır. Her bir modelin benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. İçerik temelli öğretim modellerinin öne çıkan temel özelliği içeriğe

odaklanılması, içerik ve dil öğretiminin içerik üzerinden birlikte sürdürülmesidir. Bu modellerde içerik ve dil becerilerinin öğrencilere aynı zamanda kazandırılması hedeflenmektedir (Wesche & Skehan, 2002; Lightbown & Spada, 2006; Yalçın, 2013, s.107). İçerikten hareketle anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceği öngörülmektedir.

Bununla birlikte, bu modellerden bir tanesi tamamen içerik temelli öğretim (content-based instruction / CBI) adıyla tanımlanmaktadır. Aslında içerik temelli bu öğretim modeli de şemsiye bir terim olarak kabul edilmekte ve bu model içerisinde çoğunluğun bakış açısına göre üç farklı tür yer almaktadır: Korunmalı model (sheltered content instruction), Tamamlayıcı model (adjunct language instruction) ve Tema temelli model (Theme-based language instruction) (Briton, Snow and Wesche, 2003).

İçerik temelli öğretim modelinin temeli, ilk kez 1965 yılında Kanada’da uygulanan dil daldırma eğitimi programına dayanmaktadır. Kanada’nın Quebec eyaletinde İngilizce konuşan ailelerin çocuklarına Fransızca öğretme isteği üzerine, öğrencilerin doğrudan Fransızca eğitim yapan sınıflarda eğitim görmeye başlamasıyla gündeme gelmiş bir modeldir. İngilizce konuşan öğrenciler, Fransızcanın eğitim dili olduğu sınıflarda ikinci dil olarak Fransızca’yı edinmeye/öğrenmeye başlamışlardır. Çift dilde eğitim gören bu öğrencilerin akademik başarıları içerik öğrenimi ve dil becerilerinin gelişimi bakımından incelenmiş ve oldukça başarılı oldukları görülmüştür (Barik & Swain, 1975; Genesee, 1987; Swain, 1978; Swain & Lapkin, 1982; Yalçın, 2013, s.113). Bugün yaygın olarak Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da kullanılmaktadır. Avrupa’da ise bu modelin eş değeri olarak kabul edilen dil ve içerik bütünleştirilmiş öğrenme (content and language integrated learning / CLIL) modeli uygulanmaktadır. Ruiz de Zarobe (2008, s.61) CBI ve CLIL modellerini eş değer olarak kabul etmektedir. “CBI, aynı yaklaşımla Avrupa’da CLIL adıyla kullanılmaktadır” (Saifurrahman, 2019, s.1373). Bununla birlikte, CLIL’in daldırma modeli ağırlıkta olmak üzere CBI’nın türlerinden oldukça farklı olduğunu savunanlar da bulunmaktadır (Lasagabaster & Sierra, 2010; Pérez-Cañado, 2012).

İçerik temelli öğretimin kuramsal boyutunun oluşmasında, Krashen’in (1982) ikinci dil edinimi anlamlı, yoğun ve anlaşılabilir girdiye maruz kalınarak farkında olmadan gerçekleşebilir düşüncesi önemli rol oynamıştır. Crandall (1993), Krashen’in önerdiği koşulların, akademik izleni içeriği hazırlanırken matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, coğrafya, tarih gibi ders konularının öğrenci seviyesine göre hedef dilde öğretilmesiyle mümkün olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yalçın, 2013, s.11). Bu görüşten hareketle özellikle ikinci dil eğitiminin alan içeriği ile birlikte verilmesi anlayışı Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İspanya ve Finlandiya gibi ülkelerde benimsenmeye başlamıştır. Disiplinlerarası bir yaklaşımla CBI’nın korunmalı modelinde matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi diğer dersler aracılığı ile ikinci dilin öğrenimi söz konusudur, bir başka deyişle yabancı dilde eğitim aracılığıyla ikinci dilin edinimi gerçekleştirilmektedir. Tamamlayıcı modelde yabancı dil dersi ayrı bir ders olsa da diğer derslerin içeriğiyle bağıntılı olarak verilmektedir. Sadece tema temelli modelde içerik yabancı dil öğrenme hedefine ulaşmada bir araç olarak değerlendirilmektedir. İçerik temelli öğretimde iki hedef yer alabilmektedir; içerik ve dil. Ancak içeriğe veya dile verilen ağırlık düzeyi her modelde farklı olabilmektedir. Korunmalı modelde içeriğe daha çok odaklanılırken, tema temelli modelde konu çerçevesinde dile daha çok odaklanıldığı söylenebilir. Tamamlayıcı modelde ise içerik belirleyici olmakla birlikte hedef dilin öğretimi de önemlidir (Günday, 2021, s.236-240).

Eylem odaklı yaklaşımın (action-oriented approach) temeli, iletişimsel yaklaşımda görüldüğü gibi Avrupa Konseyi’nin 1970’li yıllardan sonra yabancı dil eğitimi konusundaki çalışmalarına dayanmaktadır. Avrupa Birliği’nin çok dillilik ve çok kültürlülük politikaları da eylem odaklı yaklaşımın oluşumunda etkili olmuştur. Somut olarak ise eylem odaklı yaklaşımın temel dayanağı Avrupa Konseyi

tarafından 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir. Söz konusu metinde eylem odaklı yaklaşımın bütün temel ilkelerini bulmak mümkündür. Ayrıca bu metindeki ilke ve ölçütler tüm yabancı dillerin öğretimi/öğreniminde bir çerçeve oluşturmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım yabancı dil eğitim program içeriğinin temaya dayalı yapılandırılmasını öngörmekle birlikte, içerik dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik sadece bir araç konumundadır. İletişimsel yaklaşımın bir adım daha ileri aşaması olarak kabul edilen eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğreneni sosyal aktör olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla eylem odaklı yaklaşım tamamen günlük yaşamda karşılaşılan konulardan hareketle hedef dilin sosyo-kültürel bağlama dayalı öğretilmesi/öğrenilmesi anlayışını benimsemektedir. Söz konusu yaklaşım Avrupa'da bütün dillerin yabancı dil olarak eğitiminde çok yaygın olarak kullanılmakta ve günümüz yabancı dil yöntem kitapları bu yaklaşıma göre yapılandırılmaktadır.

Türkiye'de MEB'in 2023 vizyonunda yabancı dil eğitiminin farklı disiplinlerle birlikte sürdürülmesi yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Zira Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar gibi farklı disiplinlerin İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak, öğrencilerin yabancı dil kullanımlarını farklı alanlara aktarmalarının mümkün kılınacağı belirtilmektedir (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>). Eylem odaklı yaklaşımın Türkiye'de yabancı dil eğitimindeki yerine gelince, özellikle özel okullarda İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Çok sınırlı sayıda da olsa devlet okullarında da bazı öğretmenlerin eylem odaklı yaklaşıma dayalı yabancı dil eğitimi sürdürmeye çalıştığına tanık olunmaktadır.

1. Problem cümlesi

Yabancı dil eğitiminde CBI modelini mi yoksa eylem odaklı yaklaşımı mı izlemek daha yararlıdır?

Alt problem cümleleri:

- 1) Yabancı dil eğitimi açısından içerik temelli öğretim ile eylem odaklı yaklaşım arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 2) CBI modelinin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
- 3) Eylem odaklı yaklaşımın olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

2. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, içerik temelli öğretim ve eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretiminde kullanım durumunu karşılaştırmalı bir şekilde irdelemek; olumlu ve olumsuz yanları üzerine değerlendirmelerde bulunmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman/içerik analizi modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Söz konusu modeli Yıldırım ve Şimşek "Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (2005, s.187) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, ağırlıklı olarak ikinci dil öğretiminde ve nadiren de olsa yabancı dil eğitiminde kullanılmakta olan içerik temelli

öğretim modeli (CBI) ile yabancı dil eğitiminde uygulanan eylem odaklı yaklaşım alan yazın taramasından yararlanarak karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Tarama modeli ele alınan konularla ilgili önemli noktaları ve değişkenleri keşfetme olanağı sunmaktadır (Hart, 2018). İncelenen dokümanlar, söz konusu model ve yaklaşımı karşılaştırıp değerlendirebilmek açısından önemli kaynak konumundadırlar.

3.2. Araştırmanın evreni

Çalışma, yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşımı kapsamaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Çalışma, yazılı materyallerin incelenmesini içerdiği için konu üzerine yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar araştırılmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Toplanan veriler, araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde yorumlanıp değerlendirilmiştir.

4. Bulgular

4.1. İçerik Temelli Öğretim (CBI) Modeli

İçerik temelli öğretim modeli yabancı dil eğitimine yönelik bir yöntem olmayıp, daha çok bir dil eğitimi felsefesi ve politikası olarak değerlendirilebilir. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da 1990’lardan itibaren uygulanmaya başlanan bir modeldir. Richards ve Rodgers, “içerik temelli öğretimi öğrencilere ikinci dilin dilbilimsel bir çerçeveden çok içerik ve bilgi çerçevesinde öğretildiği bir yaklaşım” (2001, s.204) olarak tanımlarken, Butler (2005, s.229) “öğrencilerin dil ve içerik bilgisini ikisini birden geliştirmeyi hedeflediği” bir model olarak yorumlamaktadır. Brinton, Snow ve Wesche (2003, s.2) söz konusu modeli “alan içeriklerin dil öğretim amaçları ile bütünleştirilmesi” ya da “akademik konu materyalleri ve ikinci dil becerilerinin birlikte öğretimi” olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre bu model akademik konu ve ikinci dil becerilerinin birlikte öğretimine dayanmaktadır. Mohan (1986) ise bu modeli, Amerika’da devlet okullarında ana dili İngilizce olmayan çocukların, öğretmenlerin ana dil konuşucuları olduğu normal sınıflarda matematik, fen bilgisi ve tarih gibi dersler aracılığı ile hedef dili öğrenmeleri şeklinde yorumlamaktadır. Bu modelin izlenmesi durumunda anlamlı özgün akademik içerikler ile öğrencilerin hem dil hem de içerik bilgilerinin geliştiği savunulmaktadır. Mesureur’a (2012, s.7) bu modelin içerik kaynaklarıyla birlikte aynı zamanda dil yetilerini harekete geçirerek öğrencileri güdülemek için iyi bir yol olduğunu vurgulamaktadır. Snow (2001, s.303) da benzer bir yaklaşımla “içerik temelli öğretim, konunun ikinci/yabancı dil öğretimi amacıyla kullanılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Crandall ve Tucker (1990, s.8), CBI’yi içerikte yer alan konular, materyaller ve görevler aracılığıyla odaklanmanın bilişsel akademik dil becerileri üzerine olduğu bir birleşik dil öğretim yaklaşımı olarak açıklamaktadır (Günday, 2021, s.238). Olmedo (2013, s.73) içerik temelli eğitimde öğrenenlerin dili kendi başına bir amaç olarak değil, bilgi edinme aracı olarak kullandıkları için ikinci dili daha başarılı öğrendiklerini iddia etmektedir.

Crandall ve Tucker’e (1990, s.8) göre içerik temelli öğretim (CBI), içerik temelli dil öğretimi (CBLT) olarak da adlandırılmaktadır. Stoller (2008, s.59) CBI’yi dil ve içerik hedeflerini bir arada içeren şemsiye terim olarak değerlendirmektedir. Alan yazında CBI’nın genelde üç alt türle sınırlı tutulduğu

görülmektedir (Briton, Snow and Wesche, 2003): Korumalı model (sheltered content instruction), Tamamlayıcı model (adjunct language instruction) ve Tema temelli model (theme based instruction). Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, (2019, s.409) bu üçlüye Beceri – temelli modeli (Skill-based model) eklemektedir. Met (1999) çift dilde eğitimi de bu model altında saymaktadır (Günday, 2021, s.238). Biz bu çalışmada içerik temelli öğretim modelini Briton, Snow ve Wesche’in sınıflaması çerçevesinde ele almaktayız.

4.1.1. Korumalı model (sheltered content instruction)

Korumalı model yabancı dilde eğitime benzer bir model olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte yabancı dilde eğitim yaygın olarak birçok ülke ve kurumda uygulanırken, korumalı model genelde ikinci dil ortamlarında sürdürülen dersleri kapsamaktadır. İki ya da çok dilli toplumlar ile azınlık gruplarına ikinci dil öğretiminin normal sınıflardaki dersler aracılığıyla verilmesidir. Bununla birlikte bu modelde azınlık veya göçmen grubu çocuklarının matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi dersleri hedef dilde takip etmekte güçlük çektikleri durumlarda dersleri hedef dilde basitleştirilmiş içerikle öğrenme olanağı sunulmaktadır. Korumalı derslerde nihai hedef, öğrencilerin içeriği öğrenmesini ve alan derslerini hedef dilde takip edebilecek düzeye gelmelerini sağlamaktır (Yalçın, 2013, s.110). İçeriğin öğretimine odaklanılan bu modelde öğretmen, aynı zamanda belirli bir dersin içeriğiyle ilgili dilsel unsurları açıklayabilir (Günday, 2021, s.238). Ders öğretmeni alan öğretmendir (Olmedo, 2013, s.75), ancak dil öğretimi konusunda az çok bilgi sahibi olması beklenmektedir, aksi hâlde öğrencilerin zorlandığı durumlarda öğrencilere yardımcı olamayabilir. Bu durum dil aracılığı ile öğrenilecek içeriğin öğrenilmesini de sekteye uğratabilir. Sonuç olarak ne içerik ne de hedef dil yeterince öğrenilebilir.

4.1.2. Tamamlayıcı model (adjunct language instruction)

Tamamlayıcı modelde alan dersleri ve dil dersi birbirini tamamlayacak şekilde planlanıp yürütülmektedir (Brinton, Snow & Wesche, 1989). Disiplinlerarası bir yaklaşımla içerik öğretimi hedefleri ile dil öğretim hedeflerinin bağıntılı belirlenmesi ve birlikte sürdürülmesi söz konusudur. Yabancı dil dersi öğretmeni alan öğretmenleri ile eş güdümlü bir şekilde ilerlemek zorundadır. Öğrenciler aynı içeriği bir yandan alan dersinde alan öğretmeninden öğrenirken diğer yandan yabancı dil dersinde aynı içerikteki dilsel boyutu yabancı dil öğretmeninden hedef dilde öğrenmektedirler. Biri belirli bir içeriğe dayalı bir ders iken, diğeri de aynı içerik üzerinden hedef dilin belirli dilsel özelliklerini öğretmeyi hedefleyen bir derstir (Richards & Rodgers, 2001, s.216). İçerik dersinin hedefi öğrencilerin içeriğin konusunu anlamaları iken, dil dersinin hedefi ise öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir (Olmedo, 2013, s.75). Sonuçta bir bütün olarak düşünüldüğünde bu model çift odaklılık ilkesine dayanmaktadır (Günday, 2021, ss.238-239).

Tamamlayıcı model ile içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelleri (CLIL) birbirine çok yakın modellerdir. Ancak, tamamlayıcı modelde aynı konunun içerik boyutu alan öğretmeni, dil boyutu dil öğretmeni tarafından verilirken, içerik ve dil bütünleştirilmiş öğrenme modelinde içerik ve dil aynı öğretmen tarafından verilmektedir. Alan öğretmeni ise dil öğretimi, dil öğretmeni ise alan konusunda deneyimli olması gerekmektedir.

4.1.4. Tema temelli model (Theme-based language instruction)

İçerik temelli öğretimin üçüncü türü tema temelli modeldir. Crandall ve Tucker (1990, s.8), bu modeli içerikte yer alan konular, materyaller ve görevler aracılığı ile bilişsel akademik dil becerileri üzerine

odaklı birleşik dil öğretim yaklaşımı olarak değerlendirmektedir. Butler ise “öğrencilerin dil ve konu bilgisini birlikte geliştirmeyi amaçlayan” (2005, s.229) bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Butler, tema temelli modeli tamamlayıcı modele yakın bir model olarak yorumlamaktadır.

Yabancı dil öğretim programlarının içeriğinin temaya dayalı olarak düzenlenmesi anlayışı, yeni olmayıp iletişimsel yaklaşımda da bu uygulamayı görmektedir. İletişimsel yaklaşımdan sonra gelişen tüm yaklaşım ve modeller aslında bu anlayışı benimsemektedirler. Tematik içeriğe dayalı dersler, iletişimsel yaklaşımdan itibaren yabancı dil eğitimi için hazırlanan yöntem kitaplarının oluşumunda benimsenen bir uygulamadır. Yabancı dil eğitimi izlenceleri ve dersleri temalar üzerinden sürdürülmektedir. Temel dil becerileri ve dil bileşenlerinin öğretimi bağlam oluşturan temalar aracılığıyla yapılmaktadır.

Tema temelli model içeriğe değil dile odaklıdır. İçerik yabancı dil öğretimi için sadece destekleyici bir araç konumundadır. Belli derslerde belli saatler bazı temaların yabancı dilde işlenmesine ayrılabilir. Örneğin tarih dersi, matematik veya fen bilgisi dersinden bir konu bir veya iki haftalık dil dersinin konusu olabilir. Tarih dersinde bir olay, matematik dersinde günlük yaşamda alışverişte kullanılan dört işlem, fen bilgisinde çevre kirliliği bir tema olarak belirlenebilir (Günday, 2021, s.239). Ancak, alan derslerinin konularıyla yabancı dil dersinin bağıntılı ilerlemesi zorunluluğu bulunmamaktadır.

Bu modeli, diğer iki uygulamadan ayıran özellik, korumalı modelde dersler alan öğretmeni tarafından yürütülmekte ve alan öğretmeninin dil öğretimi ile ilgili sınırlı bilgi sahibi olması beklenmektedir. Tamamlayıcı modelde ise dil öğretmeni alan öğretmeninin işlediği konulara bağlı olarak yabancı dil eğitimi sürdürüleceği için konular üzerine belli bir bilgi birikiminin olması beklenmektedir. Tema temelli öğretim modeli yabancı dil öğretmenleri tarafından yürütülebilen bir modeldir. Bu modelde yabancı dil öğretmenin içeriğe dair alan bilgisine sahip olması gerekmemektedir. Zira, yabancı dil öğretmeni tematik temelli dersleri alan uzmanlığına ihtiyaç duymadan hazırlayabilir (Yalçın, 2013, s.110; Günday, 2021, s.239). Odaklanma durumu: Korumalı model (içerik odaklı-hedef dil araç), Tamamlayıcı model (içerik ve dil odaklı-hedef dil kısmen amaç), Tema temelli model (içerik ve dil odaklı-içerik araç/hedef dil amaç). İlk iki model, yabancı dil eğitimden çok ikinci dil edinim veya öğrenim sürecinde kullanılması daha yararlı olabilir, üçüncü model olan tema temelli öğretim modeli yabancı dil eğitiminde uygulanabilecek bir modeldir.

4.2. Eylem odaklı yaklaşım

20. yüzyılın sonlarına doğru gerek bireyler, gerekse toplumlar arasında artan iletişim ve iş birliği, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmeler ve tüm bunların sonucunda gerçekleşen küreselleşme hedefe ulaşmada en etken araç olarak başka dilleri bilmeyi bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil eğitiminde 1980’li yıllarda en yaygın olarak kullanılan iletişimsel yaklaşım genel kabul görmeye başlarken, özellikle 1990’lardan sonra yeni yaklaşım ve model arayışları farklı yaklaşım ve modellerin oluşmasını sağlamıştır. Öğreneni sosyal aktör olarak değerlendiren eylem odaklı yaklaşım bu gelişmeler doğrultusunda 2000’li yıllarda eylem odaklı yaklaşım, ortak eylem odaklı yaklaşım, ortak eylem odaklı perspektif gibi adlarla ortaya çıkmıştır. Puren (2002), söz konusu yaklaşım için “ortak eylem/ortak kültür”, “eylemsel hedef”, “eylemsel yaklaşım”, “eylemsel pedagoji” ve “eylemsel yöntem” kavramlarını kullanmaktadır.

2000’li yıllardan itibaren uygulanmaya başlanan eylem odaklı yaklaşımın oluşmasında Avrupa toplumlarının birbirleriyle kaynaşmasını ve ortak eylemler gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik felsefe en önemli etken olmuştur. Bunun somut yansıması serbest dolaşım uygulamasıyla

gerçekleştirilmiştir. Toplumların birbiriyle iletişim ve etkileşime geçmesinde en önemli aracın dil olduğu bilinciyle, başkalarının dili en etkili bir şekilde nasıl öğretip öğreneceği konusu üzerinde Avrupa Konseyi önemle durmaya başlamıştır. Bu çerçevede İsviçre’de 1991 yılında yabancı dil öğretimi konusunda bir toplantı düzenlenmiş ve bu toplantıda (OBM, 2001, s.11); a) üye ülkelerde daha fazla hareketlilik, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygı, daha etkili uluslararası iletişim, bilgiye daha kolay erişim, daha yoğun kişisel etkileşim, gelişmiş iş ilişkileri ve daha derin ortak anlayış amaçları doğrultusunda yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yoğunlaştırılması, b) dil yeteneklerine yönelik ortak ölçütlerin oluşturulması, c) program hedeflerinden değerlendirme boyutuna kadar farklı ülkeler arasında iş birliği ve kurumlar arasında koordinasyonun sağlanması konularında kararlar alınmıştır. 2001 yılında da Avrupa Konseyi öncülüğünde sürdürülen arayışlar neticesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni hazırlanmıştır. Bu metinde yabancı dil eğitiminde izlenecek yaklaşım ve ilkeler, dil düzeyleri ve değerlendirme ölçütleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Eylem odaklı yaklaşım söz konusu metni dayanak olarak yabancı dil eğitiminin sürdürülmesi ilkesini benimsemektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın temel amacı, hedef dilde başkaları ile iletişim kurup iş birliği içerisinde ortak eylemler gerçekleştirebilmektir. Sosyo-duyuşsal, bilişsel, üstbilişsel öğrenme stratejilerinin işe koşulması ile ortak eylemlerin gerçekleştirilmesi mümkündür (Günday, 2015, s.92). Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen organizatör rolündedir ve öğrencilerin iş birliği içerisinde özellikle eyleme dayalı görevler aracılığı ile yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri söz konusudur.

Metin, işitsel, görsel, işitsel-görsel her türlü dokümanın yabancı dil eğitiminde kullanılmasına olanak sağlayan yaklaşım hem eğitsel hem de otantik dokümanların materyal olarak kullanılmasını öngörmektedir. Özellikle multimedya araç ve materyallerinin kullanımının önemine vurgu yapılmaktadır. Başlangıç düzeyinde eğitsel dokümanlar önemli görülmele birlikte, özellikle düzeyler ilerledikçe ağırlıklı olarak otantik dokümanların kullanılması tercih edilmektedir.

Geleneksel alıştırmalar yerine daha çok eyleme dayalı görev temelli etkinliklere ağırlığın verildiği eylem odaklı yaklaşım, soru cevap tekniği yanında, rol oyunları, drama, grup çalışması gibi tekniklerin uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Puren, iletişimsel yaklaşım ve görev temelli yaklaşımdaki “görev” ile eylem odaklı yaklaşımdaki “eylem” arasında önemli bir farkın olduğunu vurgulamaktadır. “Görev, öğrenim sürecinde öğrenenin gerçekleştirdiği bir iş, eylem ise dil kullanıcısının toplumda gerçekleştirdiği bir iştir.” (Puren, (2004, s.12). Puren, sınıfta gerçekleştirilen eylemleri “görev”, gerçek sosyal yaşamda gerçekleştirilen işleri ise “eylem” olarak tanımlamaktadır (akt. Perrichon, 2008, s.159). Bu bağlamda eylem odaklı yaklaşım hem dili öğrenim için “görev” hem de dili kullanım için “eylem” boyutunun yabancı dil öğretim/öğrenim sürecine dâhil edilmesini benimsemektedir. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen rol oyunları yanında, söz konusu yaklaşımda sınıf dışında göreve dayalı senaryo etkinlikleri de ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Günday, 2015, ss.86-88). Zira eylem odaklı yaklaşıma göre hedef dili öğrenme sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmayıp sınıf dışı eylemleri de kapsamaktadır. Ortak eylemlerin gerçekleştirilebileceği yerler de sosyal ortamlardır. Bu yaklaşım için hedef dilde eylemsel beceri tüm temel dil becerilerini kapsayan bir boyut içermektedir. Puren’e göre “dil artık bir iletişim aracı olmaktan çok, bir eylem aracı olarak, ve dilsel iletişim de kendisi için bir hedef olmayıp toplumsal eylemin hizmetindeki araçlardan birisi olarak değerlendirilmektedir” (2004, s.134). Hedef dilde başkaları ile birlikte hareket edip ortak eylemler gerçekleştirebilme becerisinin kazanılması öngörülmektedir.

Dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, sözlü üretim ve yazılı üretim olmak üzere dört temel dil becerisinin öğretimi/öğrenimine eşit derecede önem veren yaklaşım, aynı zamanda sözcük, dil bilgisi ve

fonetik tamamlayıcı becerileri/dil bileşenleri ile kültürel boyutun da yabancı dil eğitiminin temel öğeleri olarak dikkate alınması ilkesini benimsemektedir. Temel dil becerileri ve tamamlayıcı beceriler bütünlük şeklinde, art arda veya daha farklı şekillerde eklemlenerek sunulabilir (Puren, 1998; Perrichon, 2008, s.111). Gerek yöntem kitapları gerekse sınıf içi etkinliklerde becerilerin belli bir sıraya göre sunulması kuralı bulunmazken, değişik derslerde farklı becerilerden başlamak veya becerilerin verilme sırasını değiştirmek, onları bütünlükler halinde kazandırmak tercih edilen bir durumdur.

Ortak başvuru metnindeki ölçütlere göre değerlendirmenin esas alındığı yaklaşım, değerlendirmeyi bilişsel, bütüncül beceriler, sosyal eylemsel performanslar üzerinden öngörmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin proje çalışmaları, bilgi ve iletişim teknolojileri üzerinden gerçekleştirdikleri görevler ve kültürlerarası iletişim becerilerinin de değerlendirme sürecinde dikkate alınması benimsenmektedir (Rosen, 2009, ss.8-9). Değerlendirme hem sözlü hem de yazılı dili kullanma boyutunda yapılmaktadır.

4.3. İçerik temelli model ile eylem odaklı yaklaşımın benzer ve farklı yanları

4.3.1. Benzer yanları

Yabancı dil eğitiminde 1990'lı yıllarda uygulanmaya başlanan içerik temelli öğretim modeli ve 2000'li yıllarda izlenmeye başlanan eylem odaklı yaklaşım çağdaş yaklaşım ve modeller arasında yer almaktadırlar.

İçerik temelli modelin temaya dayalı ve anlamlı girdilerle hedef dili öğrenme uygulamaları ile eylem odaklı yaklaşım hedef dili temaya/bağlama dayalı öğretme/öğrenme anlayışı benzerlik göstermektedir. Her iki yaklaşımda içerik olarak temaya dayalı bir program yapılması anlayışını benimsemektedir.

Gerek içerik temelli öğretim modeli, gerekse eylem odaklı yaklaşım dilin kendisini öğretmek/öğrenmek yerine, hedef dilin kullanımını öğrenmeyi öncelemektedir.

İçerik temelli model de eylem odaklı yaklaşım da öğrenci merkezlidirler.

4.3.2. Farklı yanları

CBI modelinde disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenirken, yaklaşımın korumalı modelinde tamamen farklı derslerin içeriğine odaklanıp hedef dil araç konumunda, tamamlayıcı modelde hem içeriğe hem dile odaklanma söz konusu, tema temelli modelde de her ne kadar tema önemli olsa da daha çok akademik dil yeterliliği ön plandadır. Oysa eylem odaklı yaklaşımda hedef dilin günlük yaşamın her alanında kullanımı asıl amaçtır. CBI'nın korumalı modelinde içerik amaç, dil ise araçtır, tamamlayıcı modelde içerik hem amaç hem araçtır, tema temelli modelde içerik araç, dil amaç konumundadır. Eylem odaklı yaklaşımda ise içerik araç, dil amaç konumundadır.

İçerik temelli modelde akademik dil yeterliliği önemliyken, eylem odaklı yaklaşımda hedef dili sosyo-kültürel bağlama dayalı kullanabilme önemlidir. Söz konusu yaklaşım hedef dil becerilerinin sosyal bağlamlarda iletişim, etkileşime ve ortak eylemlere dayalı geliştirilmesini öncelemektedir. Dolayısıyla içerik temelli yaklaşımın tema temelli modelinde temaların seçiminde akademik konular temel alınırken, eylem odaklı yaklaşıma dayalı izlenince oluşturulurken günlük yaşamdan konular ağırlıktadır. Örneğin içerik temelli modelde çevre, okul, aile gibi temalar bulunurken, eylem odaklı yaklaşımda bu temaların yanında tanışma, alışveriş, bir restoranda yemek yeme gibi konulara da yer verilmektedir.

CBI’da içerik ve dil olmak üzere iki hedef bulunurken, eylem odaklı yaklaşımda sadece dil üretimine odaklanma söz konusudur. İçerik temelli üretim modelinde etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde içerik belirleyici role sahipken, eylem odaklı yaklaşımda etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi etkin rol oynamaktadır.

İçerik temelli modelde etkinlikler daha çok akademik konulara dayalı sürdürülürken, eylem odaklı yaklaşımda her tür konuda sınıf içi ve sınıf dışı görev ve eyleme dayalı olarak sürdürülebilmektedir. Özellikle rencilerin hedef dili yaparak ve yaşayarak renmeleri hedeflenmektedir.

İçerik temelli modelde ağırlıklı olarak rencilerin içerik üzerine bilgileri değerlendirilirken, eylem odaklı yaklaşımda rencilerin dil becerilerinin gelişimi dikkate alınmaktadır.

CBI daha çok ikinci dil edinimi ve üretimi üzerine yoğunlaşırken, eylem odaklı yaklaşım yabancı dil üzerine yoğunlaşmaktadır.

Daha ok İngilizce ve İşpanyolca gibi dillerin üretiminde yaygın olarak kullanılırken, eylem odaklı yaklaşım bütün dillerin yabancı dil olarak üretiminde kullanılmaya başladığı görülmektedir.

CBI’nin dayandığı bir kuram veya temel metin bulunmamaktadır. Eylem odaklı yaklaşım Avrupa Konseyi tarafından benimsenen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne dayanmaktadır.

4.4. İçerik temelli üretim modelinin olumlu ve olumsuz yönleri

4.4.1. Olumlu yönleri

İçerik temelli üretim modeline dayalı olarak yabancı eğitimini sürdürmek bazı açılardan yararlı gözükmektedir:

- 1) CBI modelinin özellikle korumalı türü, hedef dilin ana diline yakın bir şekilde doğal ortamda ve anlamlı girdilerle edinimi ve renimine olanak sağlamaktadır.
- 2) Disiplinlerarasılık boyutu, farklı akademik konularda çeşitli kavramları hedef dilde tanıma ve kullanabilme becerisini geliştir.
- 3) Hedef dili temaya/bağlama dayalı edinme ve renme olanağı bulunmaktadır.
- 4) Karmaşık ve anlaşılması güç olan konu ve kavramları bağlam içerisinde daha kolay anlayabilme ve renebilme söz konusudur.
- 5) Hedef dilin bütünlük içerisinde kullanımı ön planda tutulmaktadır.
- 6) Konu ve materyal çeşitliliği oldukça zengindir.
- 7) Otantik dokümanlar kullanılmaktadır.
- 8) İçerik temelli de olsa hedef dili göreve dayalı renme olanağı bulunmaktadır.
- 9) Grup çalışmalarına ve iş birliğine dayalı renmeye uygun bir modeldir.

10) CBI'nın özellikle tema temelli modelinde dört dil becerisini geliştirme hedefler arasında yer almaktadır.

11) Konuların çok çeşitli alanlardan olması öğrencilerin ilgisi ve motivasyonlarını artırabilir.

12) Doğrudan dil bilgisi kurallarına değil de içeriğe odaklanma durumu, öğrencilerin hata yapma korkusuna dayalı kaygılarını daha alt düzeyde tutmaktadır.

4.4.2. Güçlükler ve olumsuz yönleri

Korumalı modelde tamamen konuya odaklanıldığından içerik bir araç olarak değil de bir amaç olarak değerlendirilebilmektedir. Dil hedeflerine ulaşma ancak ikincil hedef olabilmektedir. Korumalı modelde dersler alan öğretmenleri tarafından verilmekle birlikte, öğrencilerin zorlandığı durumlarda sınırlı da olsa alan öğretmenlerinin eğitim dili üzerine bilgi verebilmesi beklenmektedir. Alan konularını yabancı dilde işlerken, nerede öğrencilere dille ilgili açıklama yapmanın yararlı olacağı ve zaman zaman konuyu hedef dilde basitleştirerek anlatabilmenin önemini ayırdına varabilmelidir. Öğrenciler açısından karşılaşılabilecek güçlükler gelince, özellikle korumalı modelde öğrenciler henüz hedef dili tanımazken ya da yeterince hâkim değilken, bütün alanların akademik içeriklerini söz konusu dilde öğrenmek zorundadırlar. Öğrenme sadece anlama boyutu ile de sınırlı kalmayıp hedef dil aracılığı ile üretim boyutunda da farklı etkinlikler veya projeler gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu da onları zorlayabilir.

Tamamlayıcı modelde dil konularının diğer derslerin akademik konularıyla bağıntılı sürdürülmesi durumu, dil konularına göre ilerlemeyi zorlaştırmaktadır. Temalar alan derslerinin programına göre belirleneceği için içerik kapsamında yabancı dil becerilerinin gelişimi açısından gerekli olan kavram ve dil yapılarının konu alanı bilgisiyle eş zamanlı verilmesini sağlayacak materyal ve etkinliklerin düzenlenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Wolff'a (2003) göre yabancı dil aracılığıyla içerik öğretmek veya içerik ve dil bütünleştirilmiş öğretimi sürdürmek gibi çok boyutlu hedefler söz konusu olduğu zaman buna uygun program geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Otantik materyaller üzerinden bunun gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Alan konularını ve dil konularını içeren öğretici materyaller hazırlanarak bu sağlanabilir, ancak bütün alan ve konular için bunun yapılabilmesi mümkün gözükmemektedir. Tamamlayıcı modelde alan öğretmenleri ile eş güdümlü ilerleyecek olan dil öğretmenin, eğer hedef dil ana dili değil ise öğrencilere öğretmeden önce söz konusu alan içeriklerine yönelik kavram ve bilgileri kendisi öğrenmek durumundadır. Örneğin Türkiye gibi ülkelerin yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında farklı alan içeriklerine yönelik dersler yer almamaktadır. Tamamlayıcı modelin izlenmesi durumunda programının planlanması ve içerik tasarımı tamamen diğer akademik alanlara bağıntılıdır, bu da dersin yürütülmesinde de dil öğretmeni açısından normal bağımsız bir dil dersine oranla çok daha fazla özen ve çaba gerektirmektedir (Günday, 2021, s.242).

Tema temelli model için ise yukarıda aktarılan güçlükler söz konusu olmamakla birlikte, eğer temalar günlük yaşamla ilgili konular arasından değil de akademik alan bilgisine dayalı konular arasından seçilirse, disiplinlerarasılık bağlamında öğrencilerin bilgi düzeyleri artmasına karşın bu alanlara yönelik çok sayıda kavram ve yapıları öğrenme durumu onları daha çok zorlayacağı için ilgi ve motivasyonlarını düşürebilir.

İçerik temelli öğrenme modeli türlerinden özellikle korumalı model ve tamamlayıcı modelin izlenmesi durumunda karşılaşılabilecek başlıca olumsuzluklar şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Her şeyden önce korumalı model türü bir yabancı dilde eğitim modeli olup yabancı dil eğitimi ile ilgili bir boyut içermemektedir. Ne yabancı dil üzerine bilgi aktarımı ne de dil becerilerinin geliştirilmesi hedefi söz konusudur.
- 2) Tamamlayıcı model türünde hedef dili öğretmek amaçlanmakta, ancak bunun diğer alanların konularıyla bağıntılı olarak sürdürülmesi durumu dilin günlük yaşamda kullanımını önceleyen bir yaklaşımı uygulamaya koyma olanağını sekteye uğratmaktadır.
- 3) Disiplinlerarasılık boyutuna yer verilerek akademik konuların ağırlık kazanması, hedef dilin sosyo-kültürel bağlama dayalı öğretimi/öğrenimini zayıflatmaktadır.
- 4) Korumalı ve tamamlayıcı model türleri açısından alana yönelik içerikler öğrencilerin dil düzeyine göre zor kavram ve konuları içerebilir. Bu da öğrencilerin öğrenmesini güçleştirebilir.
- 5) İçerik temelli programlarda içerik eğitimi süresince dil bilgisel boyuta rastlantısal olarak değinmek yeterli olmayabilir. Zira öğrencilerin maruz kaldığı yabancı dil girdisi onların hedef dilin yapıları ve dil bilgisel alt sistemleri öğrenmeleri bakımından kısıtlı kalmaktadır (Lyster, 2007, s.29). Ayrıca dil bilgisi öğretiminde kolaydan zora ilkesini takip etmek olanaksızdır (Günday, 2021, s.243). İçerik temelli yabancı dil öğretimi modelinde öğrencilerin konu bütünlüğü içerisinde başarılı bir kelime öğreniminden söz edilebilse de, dil bilgisi ya da dil yapılarının öğrenimi açısından aynı başarıdan söz etmek mümkün gözükmemektedir.
- 6) Tema temelli model dışındaki türlerde, dil becerilerini geliştirmekten çok, farklı alanlarda hedef dilin alana yönelik kullanımını öne çıkaran bir yaklaşım benimsenmiştir.
- 7) CBI'nın temaya dayalı türü dışındaki modellere göre, bir yabancı dil yöntem kitabı tasarlamak olanaksız gözükmektedir.
- 8) Yaşamın her alanında sosyo-kültürel bağlama dayalı kullanılan günlük dilden çok akademik dilin öğretilmesi/öğrenilmesi ön plandadır.
- 9) Değerlendirme boyutunda içeriğe yönelik bilgi düzeyi mi yoksa dil becerilerinin gelişim düzeyi mi esas alınacak, bu da içerik temelli öğrenme modelinin sorunlu yanları arasında yer alan bir durumdur.

4.5. Eylem odaklı yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönleri

4.5.1. Olumlu yönleri

Yabancı dil öğretimi/öğreniminin tematik yapılanma çerçevesinde sosyo-kültürel bağlama dayalı görev ve eylemler aracılığı ile sürdürülmesi birçok açıdan başarıyı artırdığı söylenebilir. Bu yaklaşımın izlenmesi durumunda öğrencilere bir yandan günlük yaşamın farklı alanlarında kullanılan sözcük ve kavramlar hedef dilde öğretilirken diğer yandan da hedef dilin kullanımı basit düzeyden ileri düzeye ilkesi doğrultusunda seçilmiş materyaller aracılığıyla sürdürülmektedir. Eylem odaklı yaklaşıma dayalı yabancı dil eğitimi sürdürmenin başlıca yararları şu şekilde sıralanabilir (Günday, 2015, s.98-99):

- 1) Hedef dilin öğrenilmesi açısından kolaydan zora doğru ilerleme ilkesi benimsenmiştir,

- 2) Hem eğitim amaçlı üretilmiş materyallere hem de özgün materyallere yer verilmektedir, öğrencilerin düzeyleri ilerledikçe otantik materyal kullanımı artmaktadır,
- 3) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin tüm imkanları yabancı dil dersinde işe koşulabilmektedir,
- 4) Yabancı dil eğitiminin sadece bilgi aktarımı şeklinde ve alıştırmalar üzerinden değil, ağırlıklı olarak iletişim, etkileşim ve eyleme dayalı görevler üzerinden sürdürülmesi öngörülmektedir. Hedef dilde iletişim kurmanın yanında, hedef dili kullanarak birlikte yaşama ve birlikte ortak eylemler gerçekleştirebilme de önemlidir,
- 5) Hedef dil üzerine bilgiden çok dilin kullanım boyutunun kazanılması önemli görülmektedir, bu nedenle dilsel yeterlilik kadar kültürel yeterliliğe de önem verilmektedir,
- 6) Öğrenen sadece öğrenci olarak değil aynı zamanda sosyal aktör ve dil kullanıcısı olarak hedef dilde birçok eylemi düzenleyen ve gerçekleştiren rolündedir,
- 7) Yaklaşımın öğrenci merkezli oluşu, öğretimden çok öğrenmeye odaklanması öğrencilerin güdülenmesi artırmaktadır,
- 8) Senaryo ve göreve dayalı eylemlerle hedef dilin öğrenilmesi öğrenci motivasyonunda etken rol oynamaktadır,
- 9) Bilgiyi ölçme yerine, bilginin eylemde kullanılarak beceriye dönüştürülmesi üzerine beceriye dayalı değerlendirme söz konusudur,
- 10) Dört temel dil becerisinin aynı derecede, birlikte ve eylemsel boyutta öğrenilmesi ilkesi benimsenmiştir,
- 11) Standart ve akademik dilin öğretimi yerine sosyo-kültürel bağlama uygun dil, farklı dil kesitlerinin öğrenimi önemli görülmektedir,
- 12) Öğrenme, tek başına gerçekleştirilen bir eylem olarak değil, karşılıklı etkileşim içerisinde oluşan bir süreç olarak değerlendirilmektedir.
- 13) Bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığı ile öğrencinin kendisinin de rol alacağı global sosyal iletişim ağına katılma fırsatı sunulmakta ve otonom öğrenme olanağı sağlanmaktadır,
- 14) Öğrenim sadece sınıfla sınırlı tutulmayıp sınıf dışında da gerek gerçek toplumda gerek sanal ortamlar üzerinden zaman ve mekan sınırlaması olmadan sürdürülebilmektedir,
- 15) Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine önem verilmektedir.

4.5.2. Güçlükler ve olumsuz yönleri

Temeli iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Eylem odaklı yaklaşım yabancı dil eğitiminde yaygın olarak uygulanan en son yaklaşımdır ve özellikle Avrupa Konseyi'nin uzun çalışmaları sonucu hazırlanmış ortak başvuru metninin ilkeleri doğrultusunda şekillenmiştir. Bütün dillerin yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde ortak standart ilke ve değerlendirmeleri içeren bir anlayış benimsenmiştir.

Dolayısıyla günümüz yabancı dil gereksinimlerine yanıt verebilen bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Bu nedenle yaklaşımın olumsuz yanlarından söz etmek pek mümkün gözükmemektedir.

5. Tartışma, sonuç ve öneriler

5.1. Tartışma

CBI'nın korumalı ve tamamlayıcı model türlerini izlemek, daha çok iki ya da çok dilli toplumlarda ikinci dil edinimi/öğretimi için yararlı olabilir. "CBI ve CLIL genellikle çoğunluk dillerini konuşanları hedefler ancak çift dil eğitimi gibi hem çoğunluk hem de azınlık dillerini konuşanları hedefleyen bazı programlar vardır" (Cenoz, 2015, s.22).

İçerik temelli öğrenme modeli, Krashen'in anlamlı girdiler ilkesine uygun konu bağlamında hedef dilin öğretimi/öğrenimine olanak sağlamaktadır. Krashen (1982, s.6), yabancı dil eğitiminde dil bilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde ve yoğun olarak öğretilmesine gerek olmadığını belirtmektedir. Dilin kullanımına yönelik materyaller aracılığıyla hedef dil, ana dili edinimine benzer doğal bir şekilde edinilebileceği öne sürülmektedir. Omoto'ya (2013, s.237) göre de CBI modeli öğrencilerin hedef dili aktif olarak kullanmalarına olanak sunmaktadır. Buna karşın Swain (1996) bütün içerik temelli yabancı dil eğitim modellerinin iyi bir alternatif olmayabileceğine dikkat çekmektedir. Ona göre öğretmenler, içeriği vermeye çalışırken öğrenciler için asıl önemli olan yapı ve anlam ilişkileri üzerinde durulmayabilir. Sadece içerik temelli anlama odaklı bir süreç ve etkileşim, hedef dilin farklı boyutlarının öğrenimi açısından telafisi güç zorluklara neden olabileceği vurgulanmaktadır (Harley, 1993; Lightbown & Spada, 2006). Yabancı dil eğitiminde anlam önemli olmakla birlikte her şey değildir. Buna karşın, bu modelin tema temelli türünün izlenmesi durumunda anlam ve yapıya birlikte odaklanma olanağı bulunmaktadır (Günday, 2021, s.244).

Söz konusu modelin korumalı ve tamamlayıcı türleri ikinci dil edinimi açısından yararlı gözükse de disiplinlerarası yaklaşımla farklı alanlara yönelik akademik konu içerikleriyle dil öğretme/öğrenme hedef ve süreçlerini her zaman örtüştürmek pek mümkün olmadığı gibi yabancı dil öğrenimi açısından önemli sorunlar da yaratabilir. Bununla birlikte, farklı alanlarda temel kavramların yer aldığı bazı konulara, tema bağlamında yabancı dil derslerinde yer verilebilir. Farklı disiplinler ile yabancı dil öğretimini bir bütün olarak sürdürmek yerine farklı alanlardan temalara yabancı dil program içeriği hazırlarken yer ayırmak daha uygun bir yaklaşım olabilir.

CBI'da akademik içerik ön plandadır. Her ne kadar Grabe ve Stoller'a (1997) göre içerik temelli model Vygotsky tarafından (1978) önerilen sosyokültürel öğrenme modeline uygun bulunsa da gerçekte bu modelde hedef dili sosyal bağlamlara dayalı öğrenme olanakları oldukça kısıtlıdır (Günday, 2021, s.245). Bu durum hedef dilin iletişim ve etkileşime yönelik kullanım becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, CBI modelinin izlenmesi durumunda öğrencilerin hedef dili günlük yaşamda kullanımlarına yönelik beceri düzeylerini saptamak ve ilerlemelerini izlemek daha güçtür. Oysa Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve eylem odaklı yaklaşım yabancı dil öğrenenleri sosyal aktör olarak değerlendirip hedef dili günlük yaşamın her alanında kullanabilmeyi temel hedef olarak vurgulamaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda günlük konular tema olarak öncelenmektedir. Temalar, öğrenenlerin gerçek yaşamda her gün karşılaştıkları yiyecek, eğitim, seyahat, aile, eğlence, çevre, iş yaşamı gibi konularda hedef dilin kullanımına dayanmaktadır. Öğrenciler hedef dili ne kadar çok günlük yaşama dayalı iletişim ve etkileşim içerisinde öğrenirlerse ilgi ve motivasyonları da o denli yüksek olur. Sınıf içi etkinliklerin dışında öğrencilerden farklı temalara dayalı görevler de gerçekleştirmeleri

istenebilir. Böylece öğrenciler hedef dili bağlam içerisinde yaparak ve yaşayarak öğrenebilirler, bir başka deyişle öğrenim sürecine aktif katılma olanağı yüksektir. İçerik temelli yaklaşımın tema temelli modeli akademik konulara ağırlık vermekle birlikte, genel çerçevede eylem odaklı yaklaşıma daha yakın hedef ve uygulamalar içermektedir.

Hem içerik temelli öğretim hem de eylem odaklı yaklaşımda içerikle ilintili her tür metin, görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyali öğretim sürecinde kullanılabilme olanağı bulunmaktadır. CBI'nın özellikle tamamlayıcı ve tema temelli modelleriyle eylem odaklı yaklaşımda otantik materyallerin yanı sıra eğitici materyalleri de kullanma olanağı söz konusudur. Bu çerçevede içerikte anlamlı bağlamla birlikte hedef dille ilgili yapılara da yer verilebilmektedir.

CBI'da ağırlık konu bütünlüğü içerisinde öğrenmeye verilirken, eylem odaklı yaklaşımda hedef dili iletişim, etkileşim ve ortak eylemlere dayalı olarak öğrenmek ön plandadır.

Değerlendirme boyutunda da içerik temelli öğretim ile eylem odaklı yaklaşım arasında önemli farklar bulunmaktadır. Tema temelli tür dışındaki CBI modelleri izlenmesi durumunda uluslararası düzeyde yabancı dil öğrenimi açısından geliştirilmiş evrensel bir değerlendirme ölçütleri bulunmamaktadır. "İçerik merkezli dil öğretim yöntemine getirilen eleştirilerin başında, yöntemin dünyanın her yerinde aynı sistematik özellikleri taşıyan evrensel bir olgu niteliği taşımadığı ve farklı ülkelerde farklı uygulama biçimi ve gelişim hızı gösterdiği için genel geçer bir yöntem olma özelliğini kazanamadığını gelmektedir" (Memiş & Erdem, 2013, s.316). Buna karşın eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil eğitiminde izlenmesi durumunda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan ilkeler uluslararası değerlendirme ölçütleri olarak uygulanmaktadır.

MEB, 2023 vizyonu çerçevesinde yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğrenme modellerinin izlenmesini önermektedir. Özellikle ilkökul düzeyinde bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabileceğine dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin farklı derslerdeki konularla ilgili temel kavramları yabancı dilde öğrenmeleri hedeflenmektedir (Günday, 2021, s.245). MEB'in bu hedefinin geniş bir çerçevede gerçekleşmesi olanaksız gibi gözükmektedir. Bu hedef sınırlı ölçüde alanlarla ilgili bazı temel kavramların ve konuların yabancı dilde öğrenilmesi şeklinde gerçekleşebilir. İçerik temelli öğrenme modelinin özellikle korumalı ve tamamlayıcı türlerinin yabancı dil eğitiminde izlenmesi yerine, eylem odaklı yaklaşıma göre yabancı dil programının yapılandırılıp derslerin yürütülmesi tüm öğrenim düzeylerinde temel dil becerilerinin gelişimi ve dil bileşenlerinin öğrenilmesi açısından başarıyı daha çok artıracaktır.

5.2. Sonuç

Hedef dil eğitimini disiplinlerarası bir çerçevede değerlendiren CBI modeli, ikinci dil edinimi/öğrenimi açısından uygun olsa da yabancı dil eğitimi açısından tema temelli tür dışındaki modelleri pek uygun bulunmamaktadır. Tüm CBI modellerinde akademik konular ağırlıklı olarak dil eğitiminin ana temalarını oluşturmaktadır.

CBI modelinde ağırlıklı olarak içeriğe odaklanma söz konusudur, oysa yabancı dil eğitimi açısından hedef dilin kullanımına odaklanmak çok daha önemlidir. Eylem odaklı yaklaşımda dilin kullanımına odaklanılarak dil becerilerinin geliştirilmesi birincil hedefdir. Öte yandan, yabancı dil eğitiminde temalar seçilirken akademik konulardan çok, günlük yaşamda iletişim ve eylemlerde sıklıkla kullanılan konular belirleyici olmalıdır. Ayrıca, eylem odaklı yaklaşımın izlenmesi durumunda öğrenciler hedef dili ağırlıklı

olarak sosyo-kültürel bağlama dayalı öğrenme olanağına sahiptirler. Bu durum hedef dili günlük yaşamlarında iletişim ve etkileşim içerisinde kullanabilmelerinde ve ortak eylemler gerçekleştirebilmelerinde onlara daha çok yardımcı olmaktadır.

İçerik temelli öğretim modelinin korumalı ve tamamlayıcı türlerini, Kanada, Belçika, İsviçre İspanya Katalan Bölgesi gibi iki ya da çok dilli toplumlarda öğrencilerin birden fazla dilde eğitim gördüğü durumlarda, başta Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avrupa ülkeleri gibi fazla göç alan veya İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve Almanca gibi dillerin ikinci dil olduğu toplumlarda öğrencilerin hedef dili ana dili olarak kullanan öğrencilerle birlikte disiplinlerarası bir anlayışla öğrenmeleri yararlı olabilir. Yabancı dil eğitiminde ise, tema temelli model dışında içerik temelli öğretim modelleri yerine, eylem odaklı yaklaşımı izlemek başarı hedefine ulaşmada çok daha etkili olacaktır. Zira, ikinci dil eğitimi içerik temelli bir modele göre sürdürülebilse de yabancı dil eğitiminin içerik temelli modele göre sürdürülmesi oldukça güçtür. Okul yıllarında öğrenilen yabancı dilin nihai hedefi, öğrenilen dili yaşamın her alanında kullanabilmekse, içerik temelli öğretim modeli yerine tema ve sosyo-kültürel bağlama dayalı bir yaklaşımla yabancı dilin günlük iletişim ve eylemlerde kullanımına yönelik bir öğretim anlayışın benimsenmesi daha yararlı gözükmemektedir.

5.3. Öneriler

- 1) İçerik temelli öğretim modeli ile eylem odaklı yaklaşımın izlendiği deneysel uygulama çalışmalarına karşılaştırmalı şekilde yer verilerek iki yaklaşımın dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin başarıları üzerine etkileri saptanmaya çalışılabilir.
- 2) İçerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşımın hangisinin öğrencilerin hedef dile karşı tutumlarında olumlu yönde etki yarattığı ve motivasyonlarını daha çok artırdığı belirlenebilir.
- 3) Farklı öğrenim düzeyleri açısından CBI modeli ve eylem odaklı yaklaşımın kullanımı araştırılabilir.

Kaynakça

- Barik, H.C. & Swain, M. (1975). Three-year evaluation of a large scale early grade French immersion program: The Ottawa study. *Language Learning*, 25, 1-30.
- Briton, D., Snow, M.A. & Wesche, M.B (2003). *Content Language Instruction*. University of Michigan Press.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M. J. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Ed.), *Transformation in language education*. Tokyo: JALT.
- Butler, Y. G. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27, 227-245.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and contentand language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28/1, 8–24.
- Crandall, J. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Crandall, J., & Tucker, G. R. (1990). Content-based language instruction in second and foreign languages. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodology for the nineties* (s.83-96). Ann Arbor: University of Michigan.

- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M.A. Snow ve D. M. Brinton (Edt.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (s.5-21). White Plains, NY: Longman.
- Günday, R. (2021). İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme Modeline Farklı Açılardan Yaklaşım. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9/4, 232-249.
- Günday, R. (2015). Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri. Ankara: Favori Yayınları.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review Releasing the Research Imagination*. UK: Sage Publications.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 367-375.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. Basım). Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C.Y. & Usta, H.G. (2019). İngilizce Dil Öğreniminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8/2, 408-422.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8/9, 297-318
- Mesureur, G. (2012). Content-based instruction for all levels of EFL students. *Keisen University Bulletin*, 24, 71-80.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Mohan, B.A., Language and Content. *Addison-Wesley*, MA, 1986.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001).
- Olmedo, B.V. (2013). Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching. *Innovaciones Educativas*, XV/20, 73- 83.
- Omoto, M.P. (2013). Wesonga Justus Nyongesa, Content- Based Instruction: A Study of Methods of Teaching and Learning English in Primary Schools in Butula District. *International Journal of Business and Social Science*, 4/5, 236-244.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 315-341.
- Perrichon, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle, Université Jean Monnet de Saint Etienne, Thèse De Doctorat.
- Puren, C. (2004). Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. *Ela : études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 2004/2, No:134, 133-136.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, No: 3/2002, 55-71.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodes*, Paris: CLE.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le Monde*, Janvier 2009.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International Journal of CLIL Research*, 1, 60–73.
- Saifurahman, A. L. Z. (2019). Content-Based Instruction. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 8/6, 1372-1375.
- Snow, M. (2001). Content Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Boston, MA: Heinle & Heinle Thompson Learning.
- Toller, F. (2008). Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education*. Volume 4: Second and foreign language education. New York: Springer.
- Wain, M. (1978). Manipulating and complementing content teaching to maximizing second language learning. R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith ve M. Swain (Haz.), *Foreign/Second language pedagogy research* (s.234-250).
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wesche, M.B. & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. R. B. Kaplan (Haz.). *The Oxford handbook of applied linguistics* (s. 227-228). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of lan-gauge ensured. <https://scholar.google.com.tr/scholar?> Erişim tarihi: 02.10.2021.
- Yalm, ř. (2013). İçerik Temelli Yabancı Dil retim Modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30/2, 107-121.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 15.10.2021.

49. Evaluation of the textbook used in the pandemic: From teachers' and students' perspectives¹

Semahat AYSU²

APA: Aysu, S. (2022). Evaluation of the textbook used in the pandemic: From teachers' and students' perspectives. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 833-844. DOI: 10.29000/rumelide.1164894.

Abstract

The textbook has a significant role in language teaching process for both teachers and learners. Therefore, teachers should select it considering the needs of learners, language teaching method or channel. In other words, a textbook might be appropriate for foreign language learners but not for second language learners or a textbook might be very useful for face-to-face teaching but not for online teaching. Therefore, this current study aims to evaluate "Life" textbook series, which was used in an elective preparatory school of a state university in Turkey. It was used through online learning during the pandemic. Since the number of English teachers in the elective preparatory class is less than 20 and the results, in turn, cannot be statistically significant, qualitative analysis was carried out. Furthermore, students' opinions about the book and its activities were revealed through the parallel questionnaire. Open-ended questions were employed in this study. Data gathered by means of the questionnaires were analyzed via thematic analysis. Based on the gathered data, 3 codes were revealed, which are listed as in the following: strengths, weaknesses and suggestions.

Keywords: Covid-19 pandemic, online teaching, students' opinions, teachers' opinions, textbook evaluation

Pandemi sürecinde kullanılan ders kitabının incelenmesi: Öğretmen ve öğrenci gözünden

Öz

Ders kitabı dil öğretme sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir role sahiptir. Bu yüzden, öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını, dil öğretme yöntem ve yollarını göz önünde bulundurarak ders kitabı seçimi yapmalıdır. Diğer bir deyişle, bir kitap yabancı dil öğrencileri için uygun olabilir ama ikinci dil öğrencileri için uygun olmayabilir ya da bir kitap yüz yüze eğitimde kullanım için uygun olabilir ama çevrimiçi eğitim için uygun olmayabilir. Bu yüzden, bu çalışma Türkiye'de bir devlet üniversitesinde isteğe bağlı hazırlık sınıflarında kullanılan Life adlı ders kitabını incelemeyi amaçlamaktadır. İsteğe bağlı hazırlık sınıfında 20 kişiden az öğretim elemanı olduğu için ve sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı olmayacağı için nitel bir analiz yapılmıştır. Dahası, kitap ve aktiviteleri hakkında öğrenci görüşleri de paralel anket aracılığıyla toplanmıştır. Burada açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriye bağlı olarak, 3 kod ortaya çıkmıştır. Güçlü yönler, zayıf yönler ve öneriler.

1 The abstract of this paper was presented at V. International Conference Research in Applied Linguistics held at Abant University, Bolu, Turkey during 22-24 October, 2021.

2 Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal University, School of Foreign Languages (Tekirdağ, Turkey), saysu@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6431-9983 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.05.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164894]

Anahtar kelimeler: COVID-19 pandemisi, çevrimiçi eğitim, ders kitabı inceleme, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri

Introduction

Teaching materials as printed and non-printed are essential components of language teaching and learning. They guide teachers and help them attain the goals and objectives of the curriculum (Tok, 2010). Textbook as a printed language material is one of the important language materials for both teachers and students in language learning. When the materials for language learning are asked, most people think “the course book” as it is the “main experience of using materials” (Tomlinson, 2011, p.2). Tosun (2013) also puts emphasis on the effectiveness of textbook and she adds that a textbook with a number of weak parts will affect both students and teachers in a negative way. As choosing the suitable book is important, teachers should consider not only the language needs of students but language teaching way and context while deciding the textbook (Azizifar & Baghelani, 2014).

Ur (1996) argues that using course book depends on teachers, situations or countries but she lists the advantages of using course book. She offers a clear framework for both teachers and students, a syllabus with a careful selection, pre-planned text and tasks, a cheapest way to have language materials, convenience, guidance for novice teachers and autonomy for learners. Additionally, according to Richards and Rodgers (1999), course books will specify the topics focusing on different language skills and will provide details about required time for each task.

Besides advantages, Ur (1996) also states some disadvantages of using a course book. It might be inadequate or irrelevant for different types of learners as they are homogeneous in terms of teaching or learning approach, it limits both teachers and learners and teachers find course book very easy, but they sometimes need to be productive and creative to plan their own teaching materials.

As Alemi and Sadehvandi (2012) and McDonough, Shaw and Masuhara (2013) emphasize, there are a great many appealing EFL textbooks produced by different publishers from various countries in the market. Therefore, choosing one course book is difficult. Even if one course book is evaluated and chosen considering students’ needs and the teaching context, there might be some problems while using it. These drawbacks should be revealed in order to supply them with extra adapted materials. These are the reasons of course book evaluation: to adapt new course books (Azizifar & Baghelani, 2014), and to choose the correct and effective course book (McDonough, Shaw & Masuhara, 2013). Therefore, course book should be examined through the following stages: pre-use evaluation, in-use evaluation and post-use evaluation (Rea-Dickins, 1994). However, according to Ellis (1997), a course book as a teaching material can be evaluated in two ways: predictive evaluation and retrospective evaluation. The former one is used before choosing the book as a teaching material while the latter one is conducted in order to reveal whether the course book attains the aims of the course and teachers (Ellis, 1997). That is, teachers can find out the weaknesses and strengths of the material they have used. For the next use, they might adapt new materials or they might eliminate the weak parts or they might decide to use a different teaching material.

According to McDonough, Shaw and Masuhara (2013), evaluation is a dynamic process. Even if a course book is evaluated as a suitable material for a language class in advance, teachers and students’ opinions might change while or after using it. Similarly, as Jamalvandi (2014) emphasizes, “textbooks evaluation is a continuous process, not confined to a time period or research studies” (p. 1069).

Tok (2010) notes that course book evaluation should cover the following criteria: “representation of cultural and gender components in addition to the extent to which the linguistic items, subjects, content, and topics match up to students' personalities, backgrounds, needs, and interests as well as those of the teacher and/or institution” (p. 510). Additionally, Littlejohn (2011) suggests a model which can be used in the process of language teaching materials evaluation. It consists of 2 parts: Publication and design.

Similarly, McDonough, Shaw and Masuhara (2013) put forward a model with two stages for material evaluation, consisting of external evaluation which means overall analysis of the material “in order to gain an overview of the organizational principles involved”, and internal evaluation which means detailed analysis “to see how far the materials in question match up to what the author claims as well as the aims and objectives of a given teaching programme” (p. 50).

Previous studies

A growing body of literature focuses on textbooks evaluation in Turkey and abroad. In the following, some of these studies will be summarized.

In the study of Azizifar and Baghelani (2014), they investigated the appropriateness of Top-Notch textbooks used in language institutes in Iran. A questionnaire with fifty-one items including was administered to twenty-five teachers. The findings demonstrated that teachers are satisfied with most of the criteria whereas writing materials do not meet the expectations of teachers and they also note that there is a shortage of topics which promote critical thinking skills of students.

Also, Alemi and Sadehvandi (2012) evaluated Pacesetter Series, which were used in language institutes in Iran. 64 EFL teachers participated in the study and answered questions. Results showed that teachers were satisfied with books' practical considerations while they criticized the skills in the books and they had to supplement them.

Textbook evaluation in Turkey was also carried out by different researchers. Tok (2010) examined the advantages and disadvantages of English language textbook “Spot On” regarding the opinions of teachers, which is used as a course book in the primary schools in Turkey. A questionnaire with the 5-point Likert scale was employed in this study. The results showed that this textbook has some advantages such as a teacher's book, individual and pair work activities, four language skills while there are many weaknesses such as the layout of the book, insufficient communicative, vocabulary, and group work activities. Also, it does not cover the aims of course and it does not appeal to the students. The researcher suggests that the course book should be reorganized with its wide range of communicative activities and supplementary materials.

Tosun (2013) compared two textbooks in terms of effectiveness: One is “Turkish Elementary Textbook”, for which data were gathered from 35 graduate and undergraduate students, and 23 teachers in the USA and another one is “English Textbook Face to Face”, for which data were gathered from 62 preparatory class students in a university and 22 teachers in Turkey. Results showed that Turkish textbook does not promote students' communicative development but it consists of adequate cultural elements. English textbook provides necessary listening and speaking activities but it is limited in terms of writing activities. Finally, English textbook covers the principles of CEFR while Turkish textbook does not include the key principles.

In the study of Gedik Bal (2020), the New Language Leader Pre-intermediate course book was assessed by both students and teachers through a questionnaire in terms of intercultural perspective. The participants were satisfied with cultural elements in the textbook while it did not cover the source culture, namely learners' own culture.

Yapıcı (2019) examined the first 2 units of the course book "Solutions" via questionnaires and semi-structured interviews through the perspectives of 23 secondary school students and 1 teacher. Results showed that the textbook was satisfactory for both groups of participants. However, they criticized some parts such as design of units and cultural parts in the book.

As summarized above, various course books used in different educational levels have been evaluated and most of these studies employ quantitative design with a textbook evaluation questionnaire or checklist from the perspectives of teachers or students. However, as Littlejohn (2011) argues checklists used as evaluative tools do not provide "the teacher-analyst much assistance in how to ascertain if a particular feature is present or absent" (p.182). Therefore, using open-ended questions, this current study attempts to reveal opinions of teachers and students about the course book used during the pandemic, which is a retrospective evaluation (Ellis, 1997). Firstly, the external evaluation suggested by McDonough, Shaw and Masuhara (2013) was conducted by the researcher before using the course book (See Appendix A) and it was identified that the course book "Life" series were acceptable for adult learners and it consists of competency-based syllabus, which refers to not only developing students' productive and receptive skills but also developing grammar, vocabulary, and pronunciation through real-life videos and recordings.

However, one course book might be useful for face-to-face teaching whereas it might not be appropriate for online teaching. Within this perspective, this study aims to examine the course book "Life" series which were used in online classes during the COVID-19 Pandemic while teaching English to the students enrolled in an Optional Preparatory Class in a state university in Turkey. In this study, the strengths and weaknesses of the book used in the online platform will be revealed through the opinions of teachers and students. Suggestions and pedagogical implications will be provided in order to strengthen the weak points.

Regarding this aim, the following research questions will be answered in the present study.

Research Question 1: What are the opinions of teachers about the course book "Life" series used in the pandemic?

Research Question 2: What are the opinions of students about the course book "Life" series used in the pandemic?

Method

Setting and participants

Due to the COVID-19 pandemic in the academic year 2020-2021, language teaching process was carried out via online classes in School of Foreign Languages at a state university in Turkey. During the pandemic, as the course book "Life" series in three levels (elementary, pre-intermediate, intermediate) instructed in Elective Preparatory Class in the online classes were used, opinions of teachers and students were examined about the books. Before the data collection for this study, the ethical approval

from the Ethics Committee in the university was obtained. Considering purposive sampling procedure, participants were chosen and asked to state their consent on "Google Forms". When they were willing, they participated in this study. In total there were 6 teachers and 38 students in this study.

Data collection

In this study, the course book "Life" series from elementary to intermediate level written by Helen Stephenson, John Hughes and Paul Dummett and published by National Geographic Learning were evaluated. Books have 12 units and contents with productive and receptive skills, real life (functions), pronunciation, grammar, vocabulary, and critical thinking for each unit in the first pages of the books are listed. Each book is accompanied by CDs/DVDs, a teacher's book, interactive whiteboard DVD, ExamView test generator CD, online practice (used as a workbook due to the pandemic), website (various activities for teachers and students), and workbook (not included in the evaluation as it was not bought and used by students).

A questionnaire which includes the open-ended questions about the course book "Life" series including content, activities, accompanying materials, strengths and weaknesses were administered to participants through "Google Forms" (See Appendix B).

Data analysis

The opinions of students and teachers about the course book "Life" series were gathered through the open-ended questions and the data were analyzed using thematic analysis (Nowell, Norris, White & Moules, 2017).

Creswell's suggestion for qualitative data analysis starts with "exploring the general sense of data" and coding the data involves the following steps "reading through text data, dividing the text into segments of information, labeling the segments of information with codes, reducing overlap and redundancy of codes and collapsing codes into themes" (Creswell, 2012, p.244). Similarly, Dörnyei (2007) focuses on four steps when analyzing qualitative data " (a) transcribing the data, (b) pre-coding and coding, (c) growing ideas-memos, vignettes, profiles, and other forms of data display, and (d) interpreting the data and drawing conclusions" (p. 246). Additionally, reducing the text and marking the parts that interest the researcher is described as a first step of data analysis (Seidman, 2006). According to him, sharing data with the profiles and themes is the second step and he emphasizes the use of participants' experience with his own words rather than the use of graphs or charts while analyzing and interpreting interview data. The third step is interpretation. Although these two steps are directly related to interpretation of data, in this step "researchers must ask themselves what they have learned from doing the interviews, studying the transcripts, marking and labeling them, crafting profiles, and organizing categories of experts" (Seidman, 2006, p. 128).

Considering all these steps suggested by Dörnyei, Creswell and Seidman, data gathered from open-ended questions were analyzed by the researcher herself. Codes and themes were revealed from the gathered data. For this study, inter-coder reliability was not calculated due to "the ease of coding" (McDonald, Schoenebeck & Forte, 2019, p.15).

Research ethics

In this study from the planning of this research to its implementation, from the collection of data to its analysis, all the regulations specified in the "Ethics Directive of Higher Education Institutions Scientific Research and Publication" were followed. No action contrary to the specifications under the second part of the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" was taken. Scientific, ethical and citation rules were followed in the writing process of this study; the participants officially agreed to participate in the current study, no modifications were made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Results

Table 1. Strengths and weaknesses of textbook according to the views of teachers and students

CoCodes	Teachers' opinions	Students' opinions
Strengths (activities, content)	-Listening, reading, video, and vocabulary activities -Different topics	-Listening, reading, video, writing, grammar, and vocabulary activities - Different reading topics -Learning different cultures
Weaknesses (activities, presentation of grammar, the aim of the book)	-Communicative and speaking activities (pair work and group work activities) -Grammar - Writing and speaking topics -The use of workbook as online practice - Age level	-Speaking activities
Suggestions	-Face-to-face learning - Age level -Online practice &workbook	-Face-to-face learning -Vocabulary -Layout of the book

The thematic analysis of qualitative data obtained from open-ended questions is showed in Table 1 above. Under the theme "Strengths", both teachers and students state that listening, reading, video, and vocabulary activities in the book series are effective for language classes. On the contrary to teachers, grammar, and writing activities are satisfactory for students. There are a few excerpts from students' and teachers' answers about the strengths of the books:

Videos in each unit develop our pronunciation skills and we also learn the body language. (S25)

Listening and video activities are useful for students. (T2)

Reading and listening activities are designed very well considering the students' needs. (T4)

However, one student complains about the length of video activities and notes that Videos were very long and boring. So, when we answer the questions for "the while-watching activities", I could not catch

the answers. They are not useful for me. (S32). Another student criticizes the reading texts and vocabulary "For reading parts, there were many scientific texts, so there were many difficult words. Instead of them, texts based on Daily life could be used." (S25)

As another strong point of the book, not only teachers but also students think that Life book series consists of different interesting topics particularly environmental issues. This book also helps the learners to learn about different cultures and lifestyles. In the following some example sentences can be seen.

Activities in the course book include a wide range of topics, particularly environmental issues draw attention. (T3)

Topics are based on the daily life and they are all up-to- date. Therefore, we both learn English and general knowledge. (S14)

This book gives information about the different cultures and different people in the World via the photos and videos. (S23)

We learn not only English but general knowledge about everything. (S24)

Considering the weak points of this book, students state that some of the speaking activities do not appeal to students as S17 mentions Speaking was difficult for us because speaking topics are difficult and we could say just a few simple sentences. Our teachers had to always guide us or add something else what we said. Also, S1 notes Speaking activities and also topics for speaking are restricted.

Moreover, teachers criticize the lack of communicative and speaking activities (pair work and group work activities), and good grammar presentation. They also add most of the writing and speaking topics do not fit the age level of students and their needs. Therefore, the book series appeals to the adult learners. T2 claims the following reasons: due to the publication date and the target learners (mostly adult students) it does not fit our students. T1 mentions that speaking topics do not address the students' needs and experience. All topics necessitate the life experience. I mean even if we used this book in the classroom, it would be very difficult for students to speak about these topics. But some pair work activities might be done in the real classroom. T3 supports the opinions of T1 with following statement: Most of the speaking activities and some of the writing activities are for the adult learners such as employees and/or graduates). Students fail to generate ideas. This idea can be exemplified from the book series. In the elementary level book, students are asked to talk about their ideas about a new Earth and then write a paragraph about the topic. Similarly, in the intermediate level book, one of the speaking and writing activities requires students to think of the ways to save money. After discussing the topic, they are asked to write a post for a website. When the students' life experience is taken into consideration, probably they have not worked and earned money. Therefore, they do not have any idea about saving. The same teacher also criticizes the grammar part of the book and adds that grammar presentation is insufficient and the book's extra exercises repeat each other. (For example Extra practice and revision). Additionally, T2 states that the grammar exercises in the textbook were inadequate and some were confusing, too.

There are a few suggestions from students in order to make use of the book effectively. First one is the use of book for face-to-face learning. If this book was used in the face-to-face learning rather than the online classes, it would be very effective because communicative activities were not included in the

online classes (S4). S36 also agrees with this idea. He/she utters “it would be very effective for face-to-face class”. Second one is about introduction of new vocabulary. While teaching vocabulary, some example sentences should be presented (S38). Last one is about the layout of the book. On the book, there was not enough space to take some notes. (S23)

Similarly, teachers also put forward some suggestions about the book. T1 argues that this book is not prepared for online education. We had to skip some parts (communicative parts). Therefore, it would be useful for face-to-face classes and add that I think it will appeal more to adult / graduate learners. T4 states that online practice and workbook have similar or same activities and this is a disadvantage. It should be improved by the publisher.

Conclusion and discussion

This study aims to examine teachers’ and students’ opinions about the textbook (Life series) used in the pandemic, which is categorized as retrospective evaluation (Ellis, 1997). While evaluating the textbook, the model of McDonough et al. (2013) was exploited. Thus, after conducting external evaluation by the researcher herself, internal evaluation based on views of students and teachers was carried out by means of a questionnaire. Gathered data were analyzed by the researcher and 3 codes were revealed: strengths, weaknesses, and suggestions.

According to teachers and students, listening, reading, video, and vocabulary activities are the satisfactory and effective parts of this book series. It might be concluded that learners are more motivated and eager to learn as they enjoy the activities based on receptive skills. Tok (2010) also argues about the effectiveness of whole book and he adds if students like the course book, they engage in the class willingly and, in turn, become active learners in the class. This is much common in the language classes in state schools in Turkey.

As the book series includes interesting topics based on different cultural structures and traditions, this makes the language learning enjoyable. This is discussed by Jamalvandi (2014) who notes that different cultures and communities in the textbook make the learners explore them while aiming interaction of these students with these people in the future.

However, writing and speaking activities are not suitable for students’ age and life experience. It is appropriate for adult learners. Grammar presentation is not satisfactory. According to Alemi and Sadehvandi (2012), considering the weaknesses of the book series, teachers supplement the materials to overcome the problems revealed in the process of language teaching material evaluation. For this book series, it might be concluded that teachers had to supplement communication-based activities and writing tasks, which are suitable for students’ age and their daily life. They have to elaborate on grammar with different sources and activities. Tosun (2013) also put emphasis on the teachers to adapt and supplement the course and she adds that “Textbooks are only as good as the teachers who are using them. It is important to note that a textbook can be a very effective teaching tool in the hands of a good teacher (p.1379).

As the external evaluation of the course book “Life” series was carried out by the researcher and it was found as acceptable for adults with competency-based syllabus and activities alongside real-life videos, texts, and recordings. However, considering the internal evaluation and the suggestions of teachers and students, the book series might be good for face-to-face instruction. Additionally, another suggestion

from learners shows that they need sample sentences for vocabulary teaching. Also, online practice and workbook activities should be differentiated, which is a suggestion of teachers for the book authors and the publisher.

To sum up, considering the analysis of the textbook series, an ideal textbook should cater to students' age, interests, and life experience as the students have just graduated from high school and they do not have any work experience. Especially activities about productive skills (writing and speaking) should cover their daily life such as free time activities, meeting new people, fashion, and technology (smart phones, video games). Vocabulary and grammar exercises should be enriched through a variety of activities. Finally, a textbook should be designed in accordance with the online class objectives, which is a part of today's education due to the Covid-19 pandemic.

Limitations of the study

In this study, internal evaluation of the textbook used in the pandemic in online classes was carried out through open-ended questions in one university. In the future studies, after using the textbook in the classroom, a comparison might be done in terms of the opinions of teachers and students. Furthermore, opinions of teachers and students in different universities who use this book might be examined.

Acknowledgement and support

This study has not received any specific grant.

Statement of contribution rate

The whole process was conducted by the only declared author of the article.

Declaration of conflict of interest

There is only one author in this study.

References

- Alemi, M., & Sadehvandi, N. (2012). Textbook evaluation: EFL teachers' perspectives on "Pacesetter Series". *English Language Teaching*, 5(7), 64-74.
- Azizifar, A., & Baghelani, E. (2014). Textbook Evaluation from EFL Teachers' Perspectives: The Case of "Top-Notch" Series. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences*, 2(1), 22-41.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.
- Gedik Bal, N. (2020). Students' and instructors' evaluation of a foreign language textbook from an intercultural perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2023-2038. <https://doi.org/10.17263/jlls.851032>
- Jamalvandi, B. (2014). ELT textbook evaluation in Iran, New Insights. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(4), 1068-1078.

- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 179-211). Cambridge University Press.
- McDonald, N., Schoenebeck, S., & Forte, A. (2019). Reliability and inter-rater reliability in qualitative research: norms and guidelines for CSCW and HCI practice. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 39. <https://doi.org/10.1145/3359174>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Wiley-Blackwell.
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E., & Moules, N.J. (2017). Thematic Analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.
- Rea-Dickins, P. (1994). Evaluation and English language teaching. *Language Teaching*, 27, 71-91.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 1-31). Cambridge University Press.
- Tosun, S. (2013). A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 1374 – 1380.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Yapıcı, B. (2019). Textbook evaluation in English language teaching: Solutions, pre-intermediate. *KUSAD*, 2(1), 62-74.

Appendix A: External evaluation

The intended audience: Adult learners are targeted in this series.

The proficiency level: It is a six-level series from beginner to advanced.

The context in which the materials are to be used: This book series is for general English language learners as it is stated inside the back cover page of the series "Real life lessons model and practice everyday functions, preparing learners to use language in the real world".

How the language has been presented and organized into teachable units/lessons: There are twelve units and each unit has the following parts, which is stated in the teacher's book (p.11).

Opener: a one-page introduction to the unit that gets students interested in the topic

a and b: double-page lessons that teach grammar and vocabulary through reading and listening texts

c: a double-page lesson that focuses on reading comprehension and critical thinking

d: a one-page lesson that teaches functional/situational language

e: a one-page lesson that teaches a writing skill and the features of a text type

f: a double-page lesson of video comprehension exercises

Review: a one-page lesson of practice activities and 'can-do' check statements

The author's views on language and methodology and the relationship between the language, the learning process and the learner: The authors note the following information inside the back cover page of the series:

- A practical, competency-based syllabus helps learners in their development of grammar, vocabulary, functions, pronunciation and skills through appropriate communicative tasks.
- Real life lessons model and practice everyday functions, preparing learners to use language in the real world.
- National Geographic video on the DVD allows teachers to bring lessons to life.
- The carefully designed Critical thinking syllabus challenges learners to understand texts at a deeper level.
- Vocabulary is introduced thematically, with additional emphasis on key words and word building in Word focus and Wordbuilding section.

Are the materials to be used as the main 'core' course or to be supplementary to it?: The student's book is used as the main course book and other materials such as workbook can be categorized as supplementary.

Is a teacher's book in print and locally available?: The teacher's book is in print available.

Is a vocabulary list/index included?: The vocabulary list is illustrated on the website under the heading "Teacher Resources".

What visual material does the book contain (photographs, charts, diagrams) and is it there for cosmetic value only or is it integrated into the text?: All the pictures and videos are integrated into the text and authors state it in the inside of the back cover page as in the following: "Welcome to Life, an exciting six-level series that makes learning English an exploration of the world. Drawing on National Geographic content, Life transforms the learning experience into a fabulous journey with irresistible images, articles and videos that engage learners like no series before. Bring Life into your classroom!"

Is the layout and presentation clear or cluttered?: The layout and presentation of each unit is clear with 10 pages.

Is the material too culturally biased or specific?: The authors state in the teacher's book that "LIFE takes students around the globe, investigating the origins of ancient civilizations, showing the drama of natural forces at work, and exploring some of the world's most beautiful places" (p.8).

Do the materials represent minority groups and/or women in a negative way? Do they present a 'balanced' picture of a particular country/society?: As it is noted in the teacher's book, the Life series

includes a wide range of topics such as people and places, science and technology, history, animals and environment.

What is the cost of the inclusion of digital materials (e.g. CD, DVD, interactive games, quizzes and downloadable materials from the web)? How essential are they to ensure language acquisition and development?: There are various resources for the use of students and teachers available on the website and all of them can be downloaded free.

The inclusion of tests in the teaching materials (diagnostic, progress, achievement); would they be useful for your particular learners?: In the teacher's book, assessment is described as in the following (p.11):

- Each unit in the Student's book finishes with a one-page review where students do the exercises and complete a number of 'can-do' statements linked to the objectives of the unit.
- There are photocopiable tests in the Teacher's Book.
- There is a Check section at the end of each unit in the Workbook for students to check what they have learnt (general knowledge as well as language)
- There are IELTS practice tests at the end of the Workbook. These have been graded to the level of the course, but follow the format of the test. These allow students to benchmark their progress against the course objectives, whilst becoming familiar with a global test format.

Appendix B: Questionnaire

- 1- What do you think about the content/activities of the "Life" textbook series?
- 2- What is your favorite aspect of the "Life" textbook series?
- 3- What are the weak parts of the "Life" textbook series?
- 4- Is there anything else you would like to state about the "Life" textbook series?

50. Geleneksel masal anlatısında “hilebaz” kadın karakterler: “Helvacı Güzeli” ve “Molly Whuppie”

Sinem ÇAPAR İLERİ¹

APA: Çapar İleri, S. (2022). Geleneksel masal anlatısında “hilebaz” kadın karakterler: “Helvacı Güzeli” ve “Molly Whuppie”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 845-850. DOI: 10.29000/rumelide.1164895.

Öz

Ignác Kúnos (1860-1945) Macar asıllı bir dilbilimci ve Türkologdur. Geleneksel Türk masallarını derleyen öncü isimlerden biri olduğu için Anadolu folklor geleneğinde önemli bir figür haline gelmiştir. 1885-1890 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu'nu dolaştı ve Osmanlı toplumundan çok sayıda hikâye anlatıcısını dinledi. Anadolu folklorunu ve etnografyasını araştırma çabaları sayesinde Anadolu sözlü geleneğinin birkaç ciltlik masal külliyatını oluşturmuştur. Kúnos, Türk halk geleneğindeki uluslararası unsurları ve temaları, onları Avrupalı muadilleriyle ve Doğu'daki Binbir Gece Masalları gibi örneklerle karşılaştırarak bulmaya çalıştı. Türk masallarını Batılı oryantalist perspektif içerisinde incelemeye çalıştı. Kırk Dört Türk Masalı (1913) adlı masal koleksiyonu bu girişimi örneklemektedir. Bu hikâyelerde doğaüstü, tek tanrılı ya da çok tanrılı dini öğeler barındıran öyküler tematik olarak Avrupa masallarına benzeyen kahraman, kötü adam, yardımcı, büyücü ve cadı karakterlerini içerir. Bu makalede, Kúnos'un masal koleksiyonundan “Helvacı Güzeli” incelenerek İngiliz folklorundan seçilen bir diğer eser “Molly Whuppie” ile karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. “Helvacı Güzeli”, Anadolu kültüründen vezir ve hoca gibi geleneksel figürlerini de içeren Anadolu masal geleneğinin bir örneğidir. “Molly Whuppie” ise ilk olarak halk bilimci yazar Joseph Jacobs'un 1890 tarihli *English Fairy Tales* adlı eserinde derlenen ve bu tarihten itibaren de birçok masal koleksiyonuna eklenen önemli bir masaldır. Bu makaledeki ana argüman, kadın kahraman ve hikâye anlatıcısı “Helvacı Güzeli” ve “Molly Whuppie”nin, onları öldürmeye çalışan geleneksel erkek figürleri (hoca, vezir, dev vb.) alt ederken hikâyedeki hilebaz figür olduklarıdır. Böylece, helvacı kız ve Molly Whuppie kılık değiştirme gibi hileler kullanarak düşmanlarını alt ederek ve yaşadıkları haksızlıkları doğru bir şekilde anlatarak güç kazanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Masal, Türk folkloru, Türk masalları, İngiliz folkloru, İngiliz edebiyatı

"Trickster" female characters in traditional fairy tale: "Helvacı Güzeli" and "Molly Whuppie"

Abstract

Ignác Kúnos (1860-1945) was a Hungarian-born linguist and Turkologist. He became an important figure in the Anatolian folklore tradition as he was one of the pioneers who compiled the Turkish fairy tales. He traveled throughout the Ottoman Empire between 1885 and 1890 and listened to many storytellers in the Ottoman society. Thanks to his efforts, with his research on Anatolian folklore and ethnography, several volumes of Anatolian oral tradition have been preserved. Kúnos sought to find international elements and themes in the Turkish folk tradition by comparing them with their European counterparts and those in the East, such as in the Arabian Nights. He tried to examine

¹ Arş. Gör., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), sinem.capar@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4530-2016 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164895]

Turkish tales in a Western orientalist perspective. The fairy tale collection *The Forty Four Turkish Tales* (1913) exemplifies this attempt. The stories that contain supernatural, monotheistic or polytheistic religious elements include heroes, villains, helpers, sorcerers and witches which resembles European fairy tales thematically. In this article, “Helvacı Güzeli” from Kúnos' fairy tale collection will be analyzed in comparison with another selected work from English folklore, “Molly Whuppie”. “Helvacı Güzeli” is an example of Anatolian fairy tale tradition, which also includes traditional figures from Anatolian culture such as vizier and hodja. Furthermore, “Molly Whuppie” is compiled in folklorist writer Joseph Jacobs' book *English Fairy Tales* for the first time, and ever since it is added in many fairy tale collections. The main argument in this article is about the heroine and storyteller “Helvacı Güzeli” and “Molly Whuppie” are the trickster figures in the stories while defeating traditional male figures (teacher, vizier, giant etc.) who try to kill them. Thus, Helvacı Güzeli and Molly Whuppie gain strength while defeating their enemies by using tricks such as disguise and properly exposing the wrongs they have experienced.

Keywords: Fairy tale, Turkish folklore, Turkish fairy tales, English folklore, English literature

Giriş

Lewis Hyde'nin *Trickster Makes This World: Mischief, Myth, and Art* (Hilekarın Marifeti Bu Dünya: Haylazlık, Mit, ve Sanat) adlı eserinde “hilebaz” figürünün tanımlaması ve geniş çaplı analizi yapılır. Hyde'a göre “hilebaz” figürünün ikili bir karakteri vardır. İnsanlar genel olarak iyi ile kötüyü, kutsal ve dünyevi olanı, temiz ve kirliyi, erkek ve kadını, genç ve yaşlıyı, yaşayan ve ölüyü ve daha birçok şeyi bu çeşit ikiliklerle kesin bir şekilde ayırır. “Hilebaz” figürü ise bu ayrımların anlamını anlamsızlaştıran, karıştıran ve sınırları aşan özelliklere sahiptir (Hyde, 2010, s. 7). Joseph Maurone'nin “The Trickster Icon and Objectivism” makalesinde belirttiği gibi “hilebaz” figürü genellikle toplum tarafından kabul edilen biri olmak yerine dışlanan biri olarak görülmektedir (Hyde, 2010, s. 231). Paul Radin'in *The Trickster A Study in American Indian Mythology* adlı eserinde “hilebaz” figürü hem yaratan hem yıkan hem veren hem verici olmayı reddeden, başkalarını kandırırken aslında kendisi de kandırılan bir figür olarak nitelendirilir (Radin, 1971, s. ix). Carl Gustav Jung'un hilebaz figürü hakkındaki düşünceleri ise bu figürün geçmişten günümüze derin kökleri olan bir kavram olduğu ve her çeşit anlatının içerisine sızdığı şeklindedir: ... “hilebaz fantasma” muzip anlatılarda, karnaval coşkusunda, dinsel korku ve aydınlanmalarda, kimi zaman açık seçik kimi zaman da muğlak bir biçimde tüm zaman ve mekânların mitolojisinde dolanır durur” (Jung, 2001, s. 126). Bu makalede incelenecek olan hilebaz figürleri de muzip, toplumun kendilerinden beklediği sınırları aşan ve kendi yollarını çizen özgün karakterlerdir. Bu bağlamda bu makalenin amacı, Ignác Kúnos'un derlediği 44 Türk Masalı'ndan “Helvacı Güzeli” örneği ile İngiliz folklorundan seçilen bir diğer eser “Molly Whuppie”yi karşılaştırmalı olarak hilebaz kavramı çerçevesinde incelemektir. İlk olarak Ignác Kúnos'un derlediği 44 Türk Masalı'ndan “Helvacı Güzeli” örneğini incelememiz yerinde olacaktır.

Ignác Kúnos'un derlediği 44 Türk Masalı'ndan “Helvacı Güzeli”

“Helvacı Güzeli” yoksul bir tarak ustası olan babasının hikâyesi ile başlar. Tarak ustası elindeki el emeği taraklarını tüccarlara satarak zaman içerisinde zenginleşir. Hali vakti yerine gelince karısı ile hacca gitmek ister. Kızlarını güvendikleri bir tanıdıkları olan hocaya emanet ederler. Hoca ise tarak ustasının başarısını kıskanan bir insandır, bu yüzden ustanın kızını öldürmeye karar verir. Hoca, kızı hamama gönderip orada boğmanın planlarını yapmaktadır. Helvacı güzeli akıllı biri olduğu için hocanın bu planını fark eder ve hamamda karşısına çıkan hocaya bir ders vermeye karar verir. Genç kızın “hilebaz”

figür olarak görülmesinin ilk adımı hocaya karşı olan bu tavrıdır. Hocanın gerçek niyetini anlayıp onun oynamak istediği oyunu ona karşı kullanan kurnaz bir karaktere bürünmüştür. Hocayı selamladıktan sonra onun başını yıkama bahanesiyle hocayı dövmeye başlar. Hoca bunun üzerine kızın kendisini dövmesinin öcünü almak için tarak ustasına kızının onun evinden para çaldığına dair bir mektup yollar. Bunu okuyan tarak ustası, oğluna kızı alıp tepeye götürerek öldürmesini söyler. Kızı öldürdüğünün kanıtı olarak da kana bulanmış elbiselerini eve getirmesini ister. Bunun üzerine genç adam kardeşini öldürmek için tepeye çıkarır ama öldüremez. Genç adam, onu öldürmek yerine özgür bırakır. Babasının istediği kanlı kıyafeti de kendi ayağını hafifçe kesip akıttığı kanı kızın kıyafetlerine bulayarak elde eder. Genç kızın hilebaz figür olarak görülebilecek diğer bir hareketi de kardeşinin onu özgür bırakmasının ardından özgür bir şekilde, yaşadığı toplum gerektirdiği toplumsallaşmanın uzağında doğaya dönmesidir. Geleneksel bir masal olarak görülebilecek bu eserde tek başına seyyah bir genç kız toplumsal normlara göre hareket etmeyen bir karakterin varlığını düşündürür. Ayrıca kendi ailesi tarafından bile bu şekilde dışlanıp evden uzaklaştırılması Helvacı Güzeli'nin "hilebaz" figürünün özellikleri ile paralellik göstermektedir. Masalda bahsedildiği gibi genç kız kardeşinin onu özgür bırakmasından sonra uçsuz bucaksız vadiler aşmış ve sonunda bir pınarın başına varmıştır. Vardığı yerde padişah ve vezirini avlanırken görmüştür. Padişah da onu görüp beğenmiş, tanıştıktan kısa bir süre sonra Helvacı güzeli ile evlenmiştir.

Günlerden bir gün, helvacı güzeli padişaha başından geçenleri anlatır. Ailesini çok özlediğini söyleyen kız, padişahın talimatıyla ailesini ziyarete gitmeye karar verir. Yola vezir ve bir alay askerle çıkan kız, vezirin gecenin geç bir saatinde çadırına gelmesiyle şaşırır, vezir "Padişaha ait olduğun kadar bana da ait sayılırsın, neticede seni beraber bulduk. Ne var ki sen padişahla evlenmeyi yeğledin. Seni şuracıkta öldüreceğim!" der (Kúnos, 2018, s. 452). Genç kız onu öldürmeden önce birkaç ay inzivaya çekilmesine müsaade etmesini ister. Vezir kızın bu isteğini kabul eder ama kaçmasını önlemek için onu belinden sıkıca bağlar ve çadıra götürür. Helvacı güzeli belli bir süre sonra çadırdan kaçmayı başarır onu bulamayan vezir, askerlerine yalan söyleyerek kızın kendisini öldürmeye çalıştığını ama başaramayınca kaçtığı yalanını söyler. Genç kızın veziri aklıyla yenerek kaçıp kurtulabilmesi yine "hilebaz" özelliğinin bir sonucudur. Vezir kendini üstün gören ve genç kız üzerinde hak iddia eden bir tavırla onu ele geçirmeye çalışır ama helvacı güzeli aklı sayesinde onu alt edebilir.

Hikâyenin devamında ise helvacı güzeli yolda bir çobanla karşılaşır ve ona para karşılığında kendisine bir iki parça erkek kıyafeti vermesini söyler. Genç kız sultan kıyafetlerini çıkarıp erkek kıyafetlerini giyerek kılık değiştirmiştir. Kılık değiştirme tipik bir hilebaz karakteri özelliğidir. Cinsiyetler arası, sınırlar arası geçiş ve kendi kimliğini gizleme hilebazın hayatta kalma yöntemlerinden biridir. Örneğin, Bradley John Monsma, "Active Readers ... Obverse Tricksters" Trickster Texts and Cross-Cultural Reading" adlı makalesinde hilebaz kimliğini oluşturan temel elementler arasında kılık veya şekil değiştirme, oyunbaz ve kaostan beslenen biri olma gibi özelliklerden bahseder. (Monsma, 1996, s. 83) Bu durum genç kızın hilebaz kimliğini sağlamlaştıran bir unsur olarak görülebilir. Genç kız kılık değiştirdikten sonra yolun üzerinde denk geldiği bir helvacı dükkânına girerek dükkân sahibine onu işe almasını rica eder. Zaman içinde işinde çok başarılı olan helvacı güzeli çok maharetli bir çırak olarak nam salar.

Öte yandan padişah da karısının yok oluşuna akıl sır erdiremeyip onu aramaya çıkar. Günlerden bir gün padişah ve veziri helvacı güzelinin olduğu diyara giderler ve helvasının methini duyarak yemeye karar verirler. Dükkâna girdiklerinde helvacı güzeli onları tanır ve onlara "eğer tüm gece burada kalırsanız, yalnızca size özel leziz bir helva yaparım, hem de size garip bir hikâye anlatırım" der (Kúnos, 2018, s. 454). Padişah ve veziri helvayı çok beğenirler ve hikâyeyi dinlemek için helvacıya eğlenceleri için tatlı

pişirmesini rica ederler. Helvacı güzeli orada kendi babası, hocası ve ağabeyinin de olduğunu görür. Herkese helvalarını dağıtırken “Madem buraya eğlenmeye geldik, o halde haydi bakalım, her birimiz kendi hayatımızdan birer hikâye anlatalım” der (Kúnos, 2018, s. 455). Orada bulunan herkes kendi hayatından bir hikâye anlatır, sıra helvacıya geldiğinde hikâyesine hamamda yaşadığı olayla başlar. Bunu duyan hoca, rahatsızlanarak dışarı çıkmak ister. Ama genç kız yerine oturmasını söyleyerek gitmesine engel olur. Bunun ardından, helvacı güzeli hikâyesine vezirin yaptıklarını anlatarak devam eder. Bu hikâyenin ardından orada bulunan herkes olayın iç yüzünü anlar. Helvacı güzeli ise “katlanmak zorunda kaldığı haksızlıkları anlatmayı sona erdirerek şöyle haykırır: Bunu herkes böyle bilsin ki o hoca ile vezir bana düşmanlardı. İkisi de şimdi aramızda, bu mecliste otururlar. Babam, ağabeyim ve kocam, padişah da buradalar” (Kúnos, 2018, s. 457). Helvacı güzeli bu sözlerinin ardından kocası ile kavuşur ve üzücü günleri geride bırakarak mutlu yaşantılarına devam ederler. Bunu yaparken hoca ve vezire ders verme amacı güden padişah, onlara kırk katırı mı yoksa kırk satırı mı yeğlediklerini sorar. Kırk katırı yeğleyen hoca ve vezir, kırk katırın arkasında sürüklenerek kötü bir sonla hayata veda ederler. Sonuç olarak, helvacı güzelinin kılık değiştirip ona zor zamanlar yaşatanlarla yüzleşmesiyle biten hikâye iyi ile kötünün hak ettiğini bulduğu geleneksel masal anlayışıyla son bulur ve padişahla birlikte sultan olarak yaşamına devam eder.

Joseph Jacobs’un derlediği English Fairy Tales adlı eserinden “Molly Whuppie”

Bu makalede incelenecek olan bir diğer masal ise İngiliz folklorunun örneklerinden biri olan “Molly Whuppie” adlı eserdir. Anne Shelby’nin The Adventures of Molly Whuppie and Other Appalachian Folktales adlı kitabında Molly Whuppie’nin hikayeleri yazar tarafından yeniden yazılmıştır. Shelby, Molly Whuppie’nin cesaret, hile, büyü ve şansın karışımı olduğunu söyler. Yazarın Molly’yi yeniden kurgulamasının sebebi geleneksel folklorlarda ana karakterin kadın olduğu metinlerin azlığıdır. (Shelby, 2009, s. 83-84) “Molly Whuppie”nin orjinal metni ise Joseph Jacobs’un 1890 tarihli English Fairy Tales adlı eserinde mevcuttur. Bu tarihten itibaren de birçok masal koleksiyonuna eklenmiştir. Joseph Jacobs Avustralya doğumlu tarihçi, halk bilimci ve İngiliz folklorunu dünyaya tanıtan en önemli yazarlardan biridir. Derlediği İngiliz masallarından bazıları “Üç Küçük Domuzcuk”, “Jack ve Fasulye Sırığı” ve “Parmak Çocuk”tur.

Joseph Jacobs’un eserindeki versiyonu ile anlatılan Molly Whuppie’nin hikayesinde üç küçük kız kardeşten söz edilir (Jacobs, 2002, s. 94-98). Ailelerinin çok çocukları olduğu için onları besleyemeyeceklerini düşünüp kızları ormana bırakırlar. Bu kız kardeşlerin kendi aileleri tarafından bile kapı dışarı edilip dışlanmaları, Molly’nin “hilebaz” figürünü oluşturması açısından önemlidir. Sığınabilecekleri bir yer arayan kız kardeşler sonunda ormanın içinde bir ev görürler. Kapıyı çaldıktan sonra evin hanımından kendilerine yiyecek birşeyler vermesini rica ederler. Kadın eşinin dev olduğunu, o gelmeden evden çıkmaları gerektiğini söyler. Ancak onlar evden çıkamadan dev eve gelir. Dev’in karısı, kocasına kızlara dokunmamasını, onların sadece birşeyler yiyip gideceklerini söyler. Gece olur, Molly ve kız kardeşleri devin üç kızı ile birlikte aynı odada uyurlar. Bu kız kardeşlerin en küçüğü, aynı zamanda en zeki ve en cesuru olan Molly Whuppie, devin iyi niyetli olmadığını anlayınca kardeşlerini bu evden kaçıtır. Çünkü dev kendi kızlarını altın zincir ile bağlarken, Molly ve kardeşlerine hasırdan bir ip geçirmiştir. Bunu fark eden Molly devin kızları ile kendi iplerini değiştirir. Gecenin bir vakti odalarına gelen dev, Molly ve kardeşlerini öldürmek yerine kendi kızlarını öldürür. Barbara Babcock Abrahams’ın “A “Tolerated Margin of Mess’: The Trickster and His Tales Reconsidered” adlı makalesinde belirttiği gibi hilebaz kimliği yaratıcı bir zeka ile bizi büyüler ve hayatta karşılaşılabilecek sosyal sınırlamaları aşabileceğine dair umut verir. (Babcock Abrahams, 1975, s. 147) Benzer şekilde Molly’nin zekasıyla devin alaşağı edip kardeşlerini kurtarması onun “hilebaz” bir figür olduğunun kanıtlarından biridir.

Kardeşlerin en küçüğü olarak iki ablasını ve kendisini, muhtemel kötü sonlarından zekası sayesinde kurtarmıştır.

Bu evden kurtulduktan sonra üç kız kardeş gece boyu kendi başlarına yürürler ve başlarını sokacak güvenli bir yer ararlar. Buldukları güvenli yer kralın kalesidir. Başlarından geçenleri krala anlatan Molly'e kral bir teklifte bulunur. Eğer Molly gidip devin kılıcını getirirse büyük kız kardeşini oğluyla evlendireceğini söyler. Molly devin kılıcını getirir, kız kardeşi ve kralın büyük oğlu evlenirler. Kral bu seferde devin yastığının altında duran çantasını alıp getirirse ortanca kardeşini diğer oğluyla evlendireceğini söyler. Molly eve gittiğinde dev uyansa da Molly kaçmayı başarır ve bu görevi de başarıyla tamamlar. Böylece ortanca kız kardeşi de evlenir. Kral son olarak bu sefer devin parmağındaki yüzüğü getirmesini ister. Eğer bunu başarırsa Molly'yi en küçük oğluyla evlendireceğini söyler. Molly, dev uyurken yüzüğü almaya çalışır ama bu sefer yakalanır. Dev, Molly'yi çuvala koyarak duvara asıp sonra da en kalın sopayla dövmek için ormana odun aramaya gider. Molly bu arada devin karısını kandırmak için şarkı söylemeye başlar. Bu durum, "hilebaz" bir figür olduğunun başka bir göstergesidir. Buna paralel bir şekilde, Paul Radin, *The Trickster: A Study in American Indian Mythology* adlı eserinde hilebaz olmanın kurnaz ve insanları kandırma özelliği olan bir kimlik ile özdeşleştiğinden bahseder. (Radin, 1971, s. 180) Bir hilebaz karakter olarak Molly de devin karısını "keşke sen de benim gördüğümü görebilseydin" (Jacobs, 2002, s. 97) diye söylediği şarkıyla meraklandırarak kandırır. Sonunda devin karısı, Molly'ye onu duvara asma için yalvarır. Molly de devin karısının da yardımıyla duvardaki çuvaldan inerken, kadını onun yerine çuvala çıkarır ve onu oraya asar. Böylece "hilebaz" figürümüz kendini bu zor durumdan keskin zekası sayesinde kurtararak başkasını yerine geçirir. Devin karısı her şeyin bir düzmece olduğunu anladığında ise iş işten geçmiştir. Nafile bir çabayla Molly'ye onu aşağı indirmesini söyler. Buradaki örnekte de görüldüğü gibi kurnaz zekası ile devin karısını kandıran Molly, *Handbook of Classical Mythology* eserinde de belirtildiği gibi aklını kurnazca kullanıp insanları kandırarak kendini kurtaran bir karakterdir. (Hansen, 2004, s. 309)

Bir zaman sonra dev eve geri gelir ve Molly zannettiği karısını dövmeye başlar. Bu esnada Molly de evde saklandığı yerden çıkar ve dev onu görür. Aralarında bir kovalamaca yaşanır ama Molly yine kaçmayı ve hayatta kalmayı başarır. Yüzüğü krala götürür bu sayede de kralın en küçük oğluyla evlenir. Sonuç olarak, Molly kurnaz zekası sayesinde hayatta kalmayı başarır. Görünürde kocaman ve korkutucu olan devin karşısında duramayacak kadar toy ve küçük olan bu genç kız, zekasıyla onu alaşağı etmeyi başarır. Kurnaz zekası ile bir şekilde yaşamını devam ettirebilmesi, Joseph Maurone'nin "The Trickster Icon and Objectivism" adlı makalesi boyunca belirttiği gibi "hilebaz" figürünün bir özelliğidir. (Maurone, 2002, s. 229-249) O, her çeşit sıkıntıya, zorluğa uğramasına rağmen bir şekilde kaçmayı ve zekasının çevikliğiyle hayatta kalmayı başarmış bir oyuncudur.

Sonuç

Bu iki masalı "hilebaz" figürler açısından karşılaştırsak, iki farklı kültüre, topluma ve anlayışa ait eserler gibi görünse de ana karakterlerinin özellikleri ile çeşitli benzerlikleri oldukları görülür. İlk olarak Helvacı Güzeli ve Molly Whuppie'nin ikisi de en başta fakirlik yaşamış ve kendi aileleri tarafından uzaklaştırmaya çalışılmış ailelerin çocuklarıdır. Bu nitelikleri onları hayata karşı umutsuzluğa düşürmemiş tam tersi ikisi de hayatta kalmanın, dayanmanın yollarını aramışlardır. Bu yolu bulabilmek için iki karakter de hikâye örgüsü içerisinde yollar kat eder. Yolda olmak kavramı aynı zamanda özgür olmak ile paralel bir anlamda incelenirse, bu iki karakterin "hilebaz" kimlikleri ile de paralel olduğu söylenebilir. Bu yollar sonucunda vardıkları mekanlarda onları farklı tehlikeler beklemektedir ama iki karakter de keskin zekalarının sayesinde sorunları alt ederler. Keskin zeka kavramı yine benzer şekilde

“hilebaz” karakterinin bir özelliğidir. İki genç kız kendilerinden yaşça ve cüssece büyük erkeklerin yanında onları alt ederek aslında önemli olanın kıvrak zeka ve cesaret olduğunu gösterirler. Sonuç olarak, Helvacı Güzeli ve Molly Whuppie, geleneksel halk folkloru külliyatının içinde nadir de olsa bulunan “hilebaz” kadın karakterlerinin örneklerinden olmayı başararak farklı kültürlerin ürünü olsalar da nitelikte benzeşerek adeta simgesel bir kız kardeş niteliğine evrilmişlerdir.

Kaynakça

- Babcock-Abrahams, B. (1975). “A Tolerated Margin of Mess”: The Trickster and His Tales Reconsidered. *Journal of the Folklore Institute*, 11(3), 147–186. <https://doi.org/10.2307/3813932>
- Hansen, William. *Handbook of Classical Mythology*. ABC-CLIO, 2004.
- Hyde, L. (2010). *Trickster Makes This World: Mischief, Myth, and Art*. Farrar, Straus and Giroux.
- Jacobs, J. (2002). “Molly Whuppie.” *English Fairy Tales: And, More English Fairy Tales*, California: ABC-CLIO, 94–98.
- Jung, C. G.. (2001). *Dört Arketip*. Çev. Zehra Aksu Yılmaz. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kúnos, I. (2018). *44 Türk Masalı*. İstanbul: Nefes Yayıncılık.
- Maurone, J. (2002). “The Trickster Icon and Objectivism.” *The Journal of Ayn Rand Studies*. Penn State University Press, 3/2, 229–58, [jstor.org/stable/41560188/](https://www.jstor.org/stable/41560188/).
- Monsma, B. J. (1996). “Active Readers . . . Observe Tricksters”: Trickster Texts and Cross-Cultural Reading. *Modern Language Studies*, 26(4), 83–98. <https://doi.org/10.2307/3195326>
- Radın, P. (1971). *The Trickster: A Study in American Indian Mythology*. New York: Schecken.
- Shelby, A. (2009). *The Adventures of Molly Whuppie and Other Appalachian Folktales*. United States: The University of North Carolina Press.

51. The road to prostitution: Ngugi's Wanja and Ekwensi's Jagua Nana

Eren BOLAT¹

APA: Bolat, E. (2022). The road to prostitution: Ngugi's Wanja and Ekwensi's Jagua Nana. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 851-860. DOI: 10.29000/rumelide.1164900.

Abstract

Every individual has to make decisions that will significantly affect their destinies/futures at certain periods of their lives. Sometimes they take these decisions in line with their own wishes, and sometimes have to take it because of external factors and against their own wills. Kenyan writer Ngugi wa Thiong'o's Wanja and Nigerian writer Cyprian Ekwensi's Jagua Nana, who are the subject of this study, also make decisions that will change the course of their lives in the end and they begin to live by means of prostitution. Both characters choose this profession for separate purposes/reasons, however, the profession they want/have to do is the same. In general, prostitution, which is perceived as inappropriate for the moral codes, beliefs and lifestyles of the society in most regions, is carried out professionally and systematically in today's Kenya and Nigeria. Prostitution, mostly preferred for economic reasons, has even become a tourism sector. The major factor behind is the colonial past, which seriously affected the African continent and left deep scars in the lives of the people living in the region. Therefore, in the light of these elements, while examining the preferences of Wanja and Jagua Nana, the condition of women in the colonized lands, how colonialism affected these native women as well as the relationship between colonialism and prostitution will also be examined in this study for they are the background forces that have triggered such choices.

Keywords: Wanja, Jagua Nana, African Woman, Prostitution

Hayat kadınlığına giden yol: Ngugi'nin Wanja'sı ve Ekwensi'nin Jagua Nana'sı

Öz

Her birey, hayatının belli dönemlerinde kaderini/geleceğini önemli derece etkileyecek kararlar almak zorunda kalır. Bu kararlarını kimi zaman kendi içinden gelen istekler doğrultusunda alır kimi zaman da dış faktörler yüzünden ve kendi arzusu dışında almak zorunda kalır. Bu çalışmaya konu olan Kenyalı yazar Ngugi wa Thiong'o'nun Wanja karakteri ve Nijeryalı yazar Cyprian Ekwensi'nin Jagua Nana'sı da ahir hayatlarının seyrini değiştirecek kararlar alır ve hayatlarını hayat kadınlığı ile sürdürmeye başlarlar. Her iki karakterin meslek seçimindeki nedenleri birbirinden farklı olsa da yapmak istedikleri/zorunda kaldıkları meslek aynıdır. Genel olarak çoğu bölgede, toplumun ahlaki kodlarına, inançlarına ve yaşam tarzlarına uygun bulunmayan hayat kadınlığı günümüz Kenya ve Nijerya'sında profesyonel ve sistematik bir şekilde yapılmaktadır. Bir iş haline gelen ve genelde ekonomik temelli nedenler yüzünden tercih edilen hayat kadınlığı hatta bir turizm sektörü haline gelmiştir. Bunun arkasındaki en büyük etken, Afrika kıtasını ciddi şekilde etkileyen ve bölge halkının hayatlarında derin izler bırakan sömürgecilik geçmiştir. Dolayısıyla, bu unsurlar ışığında Wanja ve Jagua Nana'nın tercihleri incelenirken, bu tür seçimleri tetikleyen arka plan güçleri olduğu için,

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Çorum, Türkiye), ernblit@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8148-522X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164900]

sömürülen topraklardaki kadınların durumu, sömürgeciliğin bu yerli kadınları nasıl etkilediği ve sömürgecilik ile hayat kadınlığı arasındaki ilişki de bu çalışmada incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Wanja, Jagua Nana, Afrikalı Kadın, Hayat Kadınlığı

1. Introduction

Domination of human being or exploiting another for their own interests is a phenomenon that has occurred for several years. In any region of the world, it is highly common to encounter someone who has endured persecution and oppression. For the people subjected to colonization, the intensity and seriousness of this predicament is substantially greater. Moreover, it is more likely to be exploited if you are a woman in a colonized area. The exploitation of African women by both the patriarchy and the colonialists are the factors that make their lives dilapidated. In addition to issues like starvation, poverty and polygamy, African women were also exposed to sexual exploitation, and some of them were forced to live by prostitution in order to survive. Because of these issues, African women have been the focus of a number of current debate since they are one of the most visible marginalized and oppressed groups on a global scale. Bearing in mind preceding discussion, in this study, I aim to analyze the professions of two African female characters who work as prostitutes and how they are marginalized because of their choices. Accordingly, I will commence by discussing the issue of prostitution before addressing the character of Wanja in Kenyan author Ngugi wa Thiong'o's *Petals of Blood* and eponymous character Jagua in Nigerian writer Cyprian Ekwensi's *Jagua Nana* in this context.

In its general sense, prostitution is a touchy and divisive subject that involves both intercourse and payment. Prostitution has been euphemized as "the oldest profession" (Ditmore, 2006, p. xxvi) and it is a grim reality in every region of the world where people are present. It is quite tough to fathom prostitution as an accepted or revered occupation in most societies despite the fact that it is a prevalent profession. Prostitutes are perceived "both deviant and worker, embodied and disembodied, natural and unnatural, subject and object" (Carpenter, 2006, p. 115). For that matter, prostitution is perceived as a derogatory term for the occupations of women of low moral character surviving on unfettered deviancy (Nwahunanya, 2014, p. 340). Prostitutes' activity is inextricably linked to the cultural contexts in which they operate (Ekpootu, 2017, p. 306). For this reason, prostitution creates an intertextual discussion on sexuality, morality, the broader public, and belief (Zink, 2006, p. 94).

In African communities, which have been exploited for many years, it is culturally not seen as moral for a woman to be a prostitute and sell her body. On the other hand, such norms and ethical codes determined by the society and generally considered to be rational may not always coincide with the women's expectations, creating a clash between the woman and the society (Karaca Küçük, 2022, p. 254). Although women having expectations beyond the societal norms are aware of the communal pressure they will encounter, they on occasion opt for to canalize their lives in accordance with their desires, which are not welcomed and even labelled as immoral by their societies. However, ironically, those who label women's professions as unethical are the ones who drive them to act in this way. Notwithstanding this fact, since it is not accepted and excluded by the society, the female body must contort, torture, and even prostitute itself to be free of external limitations, so that, it can have voice to be recognized (Tugba, 2014, p. 1).

It is undeniably true that native people in their own societies have an impact on the prostitution of African women; nonetheless, in addition to the internal factors, it is essential to note the crucial role that

colonialism played in these women's lives. According to historical researches, colonization contributed to the prostitution problem existing today in Nigeria. Prostitution became institutionalized and sex worker women became problematic as a result of socio-economic changes brought about by colonialism (Dewey et al. 2019, pp. 148-149). Accordingly, prostitution is generally treated in African literature as a product of the ruptures wrought on African societies by colonial culture and economy; an outcome of urban decadence and of the unfinished project of modernity (2019, p. 461). Many African authors, unable to ignore the turbulent circumstances in their own societies, used a prostitute character as the protagonist of their works in an effort to depict the events from their perspectives. That means, "prostitution has been used by several African authors as a potent instrument for capturing the inhumanity, decadence, and suffocation in just about all African regimes" (Ditmore, 2006, p. 14). In fact, it is prevalent to use prostitute characters as protagonists to mirror up the status quo, and multitudinous literary works belonging to divergent genres are generated in this way. Except the African writers, diverse authors from various parts of the globe have addressed this issue and prostitution has been a popular topic handled in multifarious literary forms. Accordingly, copious iconic authors employed prostitutes as their protagonists in literary works. For example, the novella, *Maggie: A Girl of the Streets*, written by the American writer Stephen Crane, which was very popular and not widely accepted at the time it was written, is the story of Maggie Johnson who grew up in poverty and misery, then turned to prostitution due to her disappointment after being abandoned by her lover. George Bernard Shaw's play, *Mrs. Warren's Profession*, also brings the subject of prostitution to the center of the play focusing on the relationship between the brothel owner Mrs. Warren and her daughter Vivie. Likewise, French writer Emile Zola's eponymous novel *Nana* tells the story of a young prostitute. Daniel Defoe's *Moll Flanders* and *Roxana* also touch upon the prostitution. As is evident, numerous authors from separate cultures have written on the theme of prostitution. Although each work presents prostitution from a specific lens, several causes including poverty, lack of love, and the desire to advance in society are frequently portrayed as the precursors to prostitution. In addition to the forenamed agents, the tendency towards prostitution was triggered with disparate motivations in the selected novels. Howbeit, particularly in African countries, the basis of prostitution predominantly lies in economic reasons, in other words, impoverishment.

As in other places of poverty² and injustice, physical exploitation of women is also ubiquitous in Kenya and Nigeria, which resulted in sex tourism. The term "sex tourism" alludes how prostitution and tourism are intertwined, connects the global and the regional, and promotes both the production and use of sexual services (Wonders & Michalowski, 2001, p. 545). This is what happens when prostitution "turns tourism into a national religion and build it shrines of worship all over the country" (Thiong'o, 1978, p. 134). It is well known, particularly in Kenya, that international tourists visit the region exclusively for sex, and this has morphed into a thriving industry. "Foreign and Kenyan visitors have for years stoked demand for sex with young women - and minors" (Bhalla, 2018). Due to the severe traditional and social factors that were created against women, which render them defenseless and vile, women and young girls are obliged to participate in this system. Certain measures to prevent this situation have been implemented, however, since prostitution has become a sector including several people from all layers of the society, it is unlikely to jugulate it. Even while attempting to avert it, an unfair and discriminatory strategy is adopted. And what is worse, women are penalized for prostitution in court proceedings. Biased and invidious procedures include the arrest of women engaged in prostitution while failing to

² The presently booming sex tourism sector in Kenya is not solely influenced or supported by destitution. Another factor is lame politics, which results from weak governmental power (Hope, Sr., 2013, p. 540).

prosecute clients. Preferring a one-sided (against women) punishment/deterrent approach makes women victims once again.

The aforementioned marginalization of prostitution-related women and their encounter with injustice diminish their status in society and even overshadow their struggle for their own country's freedom. For instance, Kenyan prostitutes participated in the Mau Mau revolt (Smith & Mac, 2020, p. 14), one of the symbols of their nation's freedom, and set a real example of fight despite being despised by both members of their own community and foreigners since they were forced to pursue this profession. What I really want to tell here is that while these women have been oppressed in various ways because of prostitution, they have fought for survival at the rate of their own strength- in some case showing severe reactions to their oppressors. So, are the prostitute women victims or victimizers? In the following parts, I aim to examine how the selected works address this subject.

2. Wanja in *Petals of Blood*

It is indisputable that wherever colonialism persists, there will be cruelty, tears and blood; however, Kenyan author Ngugi wa Thiong'o, whose works have had an international impact, believed that flowers can bloom despite all of these challenging circumstances and voiced his hope in his novel *Petals of Blood*³. The novel, whose title has a metaphorical meaning, takes a broad view of the social, cultural, and economic change that Kenya has undergone since gaining independence. In Ngugi's novels, we get a sense of fiction, however, he adroitly adumbrates that all the events and problems are entirely true (Kurtz, 1998, p. 27). All the incidents he recounted in *Petals of Blood* mirror the postcolonial realities of Kenya. With his righteous manner and moral character, Ngugi prefers not to downplay the complex forms of discrimination and oppression against women (Tawiah-Boateng, 2001, p. 68). Instead of attitudinizing a male-centered stance, he creates a major female character, Wanja, in his novel. Ngugi utilizes her predicament to remark on the circumstances of several juvenile Kenyan women, staying loyal to his objective to narrate a history of humanity (Roos, 2002, p. 159). He employs Wanja as a barmaid because prostitution is carried out systematically through bars. Wanja describes this circumstance succinctly: "you will find us, barmaids, wherever there is a bar in Kenya. Even in Ilmorog" (Thiong'o, 1978, p. 100). Her statement sheds light on real events in Kenya's bars. Ngugi handles his characters so realistically that the reader can empathize with the tough situations that the character is exposed to, and can even develop sympathy for the character by not being apathetic to the saddening condition; Wanja is the epitome of this phenomenon (Porter, 1981, p. 73).

Wanja- the outsider in her own society (Gikandi, 2000, p. 155)- is a product of the capitalist perspective of the neocolonial era because her first fall, which happened against her will, began when she was duped by prosperous industrialist Kimeria and became pregnant while she was still a student. Therefore, she can be regarded as "the victim of the sexploitation" (Porter, 1981, p. 64) This sexual exploitation and abandonment paved the first stones for Wanja to become a prostitute. In a manner, Wanja is the undesiring victim of a group of powerful people who will do anything to further their lusty obsession. In order to escape this victimization and alleviate the anguish of all of her experiences, Wanja decides to battle against those who exploit her and sets up her own brothel where anyone can have sex for a price⁴. Her decision demonstrates that she had to play by their rule in order to survive. The fact that Wanja slept with Munira, with whom she had a past relationship, for financial gain, is the best indication that

³ It is an allusion to Derek Walcott's poem, *The Swamp*.

⁴ Men's availability to money to purchase things and women's inaccessibility to it encourage women's sex work within the frame of the dominant ideology of hegemonic heterosexuality (Scambler & Scambler, 1997, p. xiii).

she engaged in prostitution as a business. She says: "No free things in Kenya. A hundred shillings on the table if you want high-class treatment" (Thiong'o, 1978, p. 279). Her attitude actually puts the emphasis on both the condition of new Kenya and her own transformation. Wanja symbolizes her country striving to reconcile its prostitution with its raped colonial history in order to find a positive expression in its future (Chetin, 1991, p. 43).

Wanja utilizes prostitution and brothel not just for financial gain but also as a means of retaliation against all the oppressors. In fact, Wanja not only pursues her personal vengeance, but also takes this path to seek revenge against everyone subjugating her own people, the aggrieved and the oppressed.

I have hired young girls. It was not hard. I promised them security, and for that they let me trade their bodies. What is the difference whether you are sweating it out on a plantation, in a factory or lying on your back, anyway? I have various types for various types of men. Some prefer short ones, tall ones, motherly ones, religious ones, sympathetic ones, rude ones, tough ones, a different nationality. I have them all here. And me? Me too! I have not spared myself. It has been the only way I can get my own back on Chui, Mzigo, and Kimeria.... They pay for it. They pay for their rivalry to possess me. Each wants to make his sole woman. (Thiong'o, 1978, p. 293)

Wanja tortures men by feeding on their desires in a sort of mesmerizing manner. Their hearts bleed as a result of her attraction and subsequent abandonment, which causes her to be pleased because she feels that by behaving in that way, she will be able to take vengeance on the male dominated world for everything it has inflicted to her (Shamim, 2017, p. 85). Wanja enacts retaliatory behaviors because she witnesses all the oppressors around her carrying on with their daily routines without any condemnation or penalty. She is unable to accept the fact that Kimeria destroyed her life and persisted in doing so while growing richer and exploiting all of the available economic opportunities in her homeland. Wanja wakens and interiorizes the motto in this system: "Eat or you are eaten" (Thiong'o, 1978, p. 293). Despite being sorrowful and sarcastic, her choice to switch to prostitution in the end is a rational and reasonable response to the issue she encounters (Roos, 2002, p. 154). This discovery prompts Wanja to launch a brothel and begin selling sex. Because it is so difficult for a woman to strive to stand on her own feet in a post-colonial culture, thus, Wanja embraces an abrasive persona. There are just two options accessible to women in this land: get married or start living as a prostitute (Thiong'o, 1978, p. 293). They are inured that despite their best attempts, their paths always lead to the kitchen and the bedroom (1978, p. 37). On the other hand, although it is viewed as a degrading profession, prostitution is often the last resort for women in the postcolonial areas. Wanja emphasizes the prevalence of this scenario by claiming that prostitution is only one of the other professions. She contends that both industrial and field work require a lot of effort and sweat as it is in prostitution, so, they cannot be distinguished from prostitution in any way (1978, p. 293). With Wanja's gamey expressions, Ngugi also illustrates the brutal structure that the capitalist system has imposed on workers. In furtherance to this notion, he reckons that there is no difference between the exploitation of a woman's body and a worker's labor. The only difference between them is that women are exploited because of their gender and the hole in their body (1978, p. 293).

Wanja's predisposition toward prostitution as a means of combat and retaliation against the exploitation built up towards her and her country is also a result of the love she was unable to witness in her family during her childhood. Being a girl/woman and being reduced to a secondary position in a colonized society characterized by patriarchal domination cause girls to be systematically ignored from a really tender age. Domestic violence, which is thought to be relatively typical, and a lack of affection for the family are other significant contributors to young girls' downfall in this process. For instance, at one occasion, Wanja was locked and beaten by her parents, "her father with his belt and her mother with a cowhide strap" (1978, p. 38). Young girls are extremely prone to external threats when they taste the

domestic violence. Growing up in such an atmosphere of violence and lovelessness, they are obliged to remain silent upon facing with a situation that will hurt them as they cognize that they will not be able to receive support from their families. The subsequent unfavorable events between Wanja and Kimeria serve as the best illustration of this predicament. Wanja was seduced by Kimeria when she was still a youngster, became pregnant as a result, and was abandoned. She was unable to confide in her family about the agony she endured as a result of this affair because she did not believe that they would be supportive of her. In a patriarchal structure dominated by fear and violence, the only option left to girls with no family support is to marry or to engage in prostitution. During all these phases, the effect of colonialism in the prostitution of young African girls is an indubitable truth, however, the patriarchal system also had an impact in the denigration of African girls. The young girls- loathed even by their own families- have to unwillingly engage in prostitution in order to survive the excruciating living conditions while they go through the process of becoming independent and developing their own identities.

Despite all of these impoundments and complications, as the novel's title suggests, Wanja still blossoms in spite of all the drawbacks I listed. Notwithstanding the awful memories the city evokes for her, she resolutely sets out on a journey with the others and keeps going even after being molested. She ameliorates her inner suffering. She is a puissant woman aware of how long she can keep things in her heart (1978, p. 38). With her rain-spirit soul, Wanja turns out to be the symbol of hope, alchemizing everything she touches.

3. Eponymous heroine in *Jagua Nana*

As a multifaceted industry, prostitution has numerous shapes, working circumstances and statuses (Ekpootu, 2017, p. 326). However, prostitution, which is illegal especially in the northern and southern states of Nigeria, is generally perceived as a pejorative profession by people prescinding from the reasons underlying it. In the history of Nigeria, it is deemed inappropriate by the society for young girls to have premarital intercourse or to have sexual intimacy before marriage during pre-colonial period. The prostitution phenomenon was brought on by the way that African women's bodies were recognized as a center of attraction, particularly during the colonial era, and that they began to be exploited by both the colonizers and later by their own people, which also resulted in concubinage. Nigerian women were sexually harassed from a range of perspectives and for a variety of motives even during the times of war. By placing a prostitute female character named Jagua Nana at the center of his story and attempting to reflect the prostitution through her lenses, Cyprian Ekwensi depicts this reality in his country from his own perspective.

Ekwensi has created a complicated figure with Jagua Nana who amalgamates the profuse traits, both good and bad, that society associates with prostitutes and that have typically been reflected in contemporary writing around the world (Dewey at.al. 2019, p. 458). With her sophisticated nature, Jagua Nana encapsulates all the features of the prostitute in modern literature (Nwahunanya, 2014, p. 344) and transforms into a fashionable city prostitute (Senkoro, 1982, p. 64). Ekwensi creates a plethora of colorful, immoral figure who abandoned her rustic roots and embraced the unscrupulous, pleasurable metropolitan lifestyle (Britannica, 2021). Accordingly, rusticity and naivety juxtapose with metropolitan immorality and corrupt experiences (Riche & Bensemanne, 2007 p. 44).

With her actions and attitudes like wearing jeans, riding a bike, laughing boisterously, which deviate from the typical/conventional Nigerian female figure, Jagua Nana has captured the people's attention and has taken center stage (Ekwensi, 1975, p. 166). Charming Jagua Nana marries a rich businessman

and tries to be a decent wife, but she grows bored of this way of life (1975, p. 167). She was not happy with her marriage because her husband avoided taking her to the parties and wore sloppy clothes for fear of running out of money. His style of thinking in no way appealed to her. Therefore, she thwarted conforming to his routine life (1975, p. 167). Due to these factors- contrary to the typical fall narratives and inclinations to prostitution because of impoverishment-Jagua Nana's path to prostitution starts out as a contumacy against what she regards as the dullness of marriage. As it can be understood, Jagua Nana consciously and ultroneously prefers to be a prostitute since she could not adopt her current lifestyle, so we cannot pertain her as a victim. She emerges as more of a participant than a passive observer of the events. As a reaction to the restrictive nature of marriage, her choice can actually be considered as her rejection of one of the iconic traditional lifestyle symbols. By taking this decision, Jagua Nana actually demolishes the stereotypical docile, malleable and passive African female figure. At first impression, it may appear that her husband's search for a new spouse was prompted by her lack of a child, and that her sense of inadequacy played a role in her decision-making. However, Ekwensi's use of the phrase 'hot thirst for adventure' suggests that Jagua Nana will take this decision no matter how the dice fall.

Ekwensi's description implies that he "combines an obvious sexual attraction to the prostitute with a heavy moral condemnation of her" (Petersen, 1984, p. 40). However, on the other hand, Jagua Nana is not a character that can easily be unriddled. She alternates between being brutal and wonderfully sweet, softening the hearts of vicious political leaders in the city and elderly country rulers (McClusky, 1976, p. 216). Jagua Nana is a remarkably authentic individual who exudes life, tenderness and humanity. She has none of the melancholy or cynicism that associated with prostitutes. Despite her myriad flaws, she nevertheless manages to be likable and even attractive because she is never unkind or despicable (Obiechina, 1987, p. 12). Although Ekwensi evolves a character who strays massively from the moral standards of the society, he does not delineate her as wholly evil; however, this does not alter the fact that he neither endorses Jagua Nana's decision and prostitution nor does he empathize with this situation.

Ekwensi also touches on the difference between city and village lives, implying that urbanization is the inception of decay. Jagua Nana's resolution to travel to Lagos in order to gain her independence, her fondness for the vibrant life there and her ability to easily engage in prostitution demonstrate the allure of city life, which on the other hand becomes a metaphor for the individual's demise. Urbanization and the city are actually associated with the colonial system because both have been destructive to the indigenous people. This destructive effect of colonialism also spread to the political system of the country, and the same destructiveness was perpetrated through politics in the postcolonial period. Since the novel was written at a time of postcolonial criticism, postcolonial studies and specifically at a time of post/modernism, which is defined as the extension of modernity, hence, unfinished project of Enlightenment, Ekwensi peculiarly sheds light on the issues of social degradation, political manipulation and economic exploitation with the help of 'pétit recit/s to expound fully the personal miseries instead of trying to do so/'giving justice to' the case at hand by means of 'grand narratives' from which the representation will greatly suffer and/or fall short. (Şafak, 2018, p. 219) Ekwensi dwells on the corruption of the political system and politicians working against their own people as well as affiliating politics with prostitution. This rottenness is further reinforced by what Jagua said about politics to her young lover Freddie. Jagua argues that politics is not for Freddie because he is an educated, cultured and honorable person in contrast to politicians. Despite Freddie's polished demeanor, Jagua underlines that politics is a game for dogs and may even be the hardest game in the world. She adds particularly that Freddie, who is good and clean in this tough game, will become

contaminated by politics that are bad and dirty (Ekwensi, 1975, p. 137). Ekwensi conveys these thoughts with his prostitute main character implying that prostitution and politics have a similar nature.

4. Conclusion

Today, prostitution, which is carried out under different motives and conditions, has become a tourism sector in the African continent, and the growth of this large-scale industry dates back to the colonial period when it started to be done systematically. Expressing the catastrophic effect of the colonial system on native people (peculiarly on women) and their countries, Ngugi and Ekwensi handled prostitution-one of the consequences of the colonial system- in their works and created female prostitute figures as their main characters, Wanja and Jagua Nana. Both authors particularly advert to the transition between village and city lives correlating them with the prostitution. For their authors, meeting on common ground, "both Wanja and Jagua have to be redeemed from their profligate life in the city by a devotion to motherhood and to village life" (Stratton, 1994, p. 118) because the ostentatious life of the cities and the presence of bars, which are the hub of the prostitution trade network, cause Wanja and Jagua Nana to move away from the village where they took their roots and in a way their fall. In line with this notion, bars are utilized as one of the common metaphors and place images by the two authors.

In most societies, the concepts of politics and prostitution are intertwined. The characters Kimeria in *Petals of Blood* and Uncle Taiwo in *Jagua Nana* are also connected to Wanja and Jagua Nana, so people with political identities or influence are associated with prostitution in some way. Given this connection, both authors put up the notion that moral and political degradation in society proceed synchronically.

The key motive generating the prostitute characters to plump for prostitution is the base ground where two authors diverge significantly from one another. In contrast to Ngugi's Wanja, who favors prostitution due to external factors such as oppression, exploitation and ignorance, Ekwensi's Jagua Nana chooses to become a prostitute with her own free will and without being exposed to any nimious circumstances. While Wanja discerns prostitution as a kind of defiance to the oppressive postcolonial system, Jagua Nana's preference can be characterized as a transgression of the traditional male-dominated social structure. Whatever their motivations for resorting to prostitution are, the two characters have a lot in common, especially the fact that they both have emancipated and rebellious personas. Wanja rebelled against the neocolonial system and displayed a strong rejection to the male supremacy and Jagua Nana left a traditional marriage since she was bored, which illustrates that both of them made radical choices in such a conservative traditional milieu. Wanja and Jagua Nana take actions (such as being prostitute) wholly repugnant for their own people (and that is still approached with a derogatory attitude in most of the world), which means that they have somehow destroyed the norms imposed on African women. Walking against the current and daring to deviate from social standards, both characters exhibit courageous and action-oriented traits.

Wanja and Jagua Nana ultimately chose prostitution at the crossroads between marriage and prostitution because they were unable to achieve financial independence or build their own lives. However, before making their final decisions, Wanja thought of getting married to Kimeria, who had deceived her, but this did not come true. Likewise, Jagua Nana married a wealthy businessman, but she did not receive the fulfillment she had longed for from the relationship. As a result, the paths/destinies of both characters are united in prostitution though the journeys of the both characters are unique to them. When all of these factors are explored, one can see that prostitution is not only about poverty,

being ignored or lovelessness as in the story of Wanja, but also about the mundane traditional lifestyle and codes that cannot appeal to the soul of the individual, as in the case of Jagua Nana.

References

- Bhalla, N. (2018, June 14). *Child sex for a dollar on Kenya's palm-fringed beaches*. Reuters. Retrieved June 23, 2022, from <https://www.reuters.com/article/us-kenya-tourism-prostitution-idUSKBN1JA2NE>
- Britannica, T. Editors of Encyclopedia (2021, October 31). *Cyprian Ekwensi*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Cyprian-Ekwensi>
- Carpenter, B. J. (2000). *Re-thinking prostitution: Feminism, sex, and the self*. P. Lang.
- Chetin, S. (1991). *Rereading and rewriting African women: Ama Ata Aidoo and Bessie Head*. University of Kent at Canterbury.
- Dewey, S., Crowhurst, I., & Izugbara, C. (2019). *The Routledge International Handbook of Sex Industry Research*. Routledge.
- Ditmore, M. H. (2006). *Encyclopedia of Prostitution and Sex Work, Volume I*. Greenwood Press.
- Ekpootu, M. U. (2017). Sexualizing the City: Female Prostitution in Nigeria's Urban Centres in a Historical Perspective. In M. R. García, L. H. van Voss, & E. van Nederveen Meerkerk (Eds.), *Selling Sex in the City: A Global History of Prostitution, 1600s-2000s* (pp. 306–328). Brill. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2gijwwht.17>
- Ekpootu, M. U. (2017). Sexualizing the City: Female Prostitution in Nigeria's Urban Centres in a Historical Perspective. In M. R. García, L. H. van Voss, & E. van Nederveen Meerkerk (Eds.), *Selling Sex in the City: A Global History of Prostitution, 1600s-2000s* (pp. 306–328). Brill. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2gijwwht.17>
- Ekwensi, C. (1975). *Jagua Nana*. Ibadan: Heinemann
- Gikandi, S. (2000). *Ngugi wa Thiong'o*. Cambridge Univ. Press.
- Hope, Sr., K. R. (2013). Sex tourism in Kenya: An analytical review. *Tourism Analysis*, 18(5), 533–542. <https://doi.org/10.3727/108354213x13782245307759>
- Karaca Küçük, Ş. (2022). A Comparative Study on the Novels Jane Eyre, Tante Rosa and Sevgili Arsız Ölüm in the Context of Bildungsroman. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (19), 247-268. DOI: 10.16947/fsmia.1136490
- Kurtz, J. R. (1998). *Urban Obsessions, urban fears: The postcolonial Kenyan novel*. James Currey.
- McClusky, J. (1976). The City as a Force: Three Novels by Cyprian Ekwensi. *Journal of Black Studies*, 7(2), 211–224. <http://www.jstor.org/stable/2783967>
- Nwahunanya, C. (2014). *Jagua Nana's children: The image of the prostitute in post-colonial African literature*. UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities. Retrieved June 21, 2022, from <https://www.ajol.info/index.php/ujah/article/view/102649>
- Obiechina, E. (1987). *The essential Ekwensi: A literary celebration of Cyprian Ekwensi's sixty-fifth birthday*. (E. Emenyonu, Ed.). Heinemann Educational.
- Petersen, K. H. (1984). First things first: Problems of a feminist approach to African literature. *Kunapipi*, 6(3).
- Porter, A. M. (1981). *Ideology and the Image of Women: Kenyan Women in Njau and Ngugi*. ARIEL: A Review of International English Literature. Retrieved June 22, 2022, from <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/ariel/article/view/32538/0>
- Riche, B.R., & Bensemanne, M. (2007). City Life and Women in Cyprian Ekwensi's The People Of The City And Jagua Nana.

- Roos, B. (2002). Re-Historicizing the Conflicted Figure of Woman in Ngugi's "Petals of Blood." *Research in African Literatures*, 33(2), 154–170. <http://www.jstor.org/stable/3820979>
- Scambler, G., & Scambler, A. (1997). *Rethinking prostitution: Purchasing sex in the 1990s*. Routledge.
- Senkoro, F. E. M. (1982). *The prostitute in African literature*. Dar Es Salaam University Press.
- Shamim, A. (2017). *Gynocentric Contours of the Male Imagination: A Study of the Novels of Chinua Achebe and Ngugi wa Thiong'o*. Idea Publishing.
- Smith, M., & Mac, J. (2020). *Revolting prostitutes: The fight for sex workers' rights*. Verso.
- Stratton, F. (1994). *Contemporary African literature and the politics of gender*. Routledge.
- Şafak, Z. (2018). Windows on the World as a Parade of the Postmodern Features. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 28(2), 215-231. <https://doi.org/10.26650/LITERA2018-0002>
- Tawiah-Boateng, J. (2001). *Africa's male-feminists: Recognizing feminism in the male-authored african novel* (Order No. 3030927). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (251311641). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/africas-male-feminists-recognizing-feminism/docview/251311641/se-2?accountid=25248>
- Thiong'o, W. N. (1978). *Petals of blood*. Dutton.
- Tugba, L. (2014). *Shifting perspectives in gender representation: A corporeal study of women's roles in contemporary Nigerian fiction*. Original typescript.
- Wonders, N. A., & Michalowski, R. (2001). Bodies, borders, and sex tourism in a globalized world: A tale of two cities— Amsterdam and Havana. *Social Problems*, 48(4), 545–571. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.545>
- Zink, A. (2006). What is prostitution good for? Dostoevsky, Chernyshevsky, Tolstoy and the "woman question" in Russian literature. *The Dostoevsky Journal*, 7(1), 93–106. <https://doi.org/10.1163/23752122-00701005>

52. Plunderers of the human spirit: A criticism of Abdulrazak Gurnah's *Gravel Heart* in terms of literary trauma theory¹

Abdulkadir ÜNAL²

APA: Ünal, A. (2022). Plunderers of the human spirit: A criticism of Abdulrazak Gurnah's *Gravel Heart* in terms of literary trauma theory. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 861-876. DOI: 10.29000/rumelide.1164902.

Abstract

Gravel Heart (2017) is the ninth postcolonial novel of Tanzanian-born British novelist Abdulrazak Gurnah who was awarded the 2021 Nobel Prize in Literature. Being a part of his literary diction, his novel explores in-depth justification of traumatic migrant stories with neurological symptoms like sense of (un)belonging, assimilation, naturalisation, the hybridity of values and norms, and a keen sense of in-betweenness. Born in the postcolonial setting of his hometown, the migrant protagonist is exposed to the material and spiritual confiscations of the western rulers or their representatives which brings about neurotic concerns like an inevitable sense of shame and guilt. It is clear in his novel that his hometown and interpersonal relations were corrupted and abused by the local contributors of the colonial hegemonies. Having a chance to emigrate to England as a seemingly reward for his surrendering at the beginning, the narrator questions his use in such a plundered world even after years of wranglings back in his motherland. In this study, the theme of 'plunderers of the human spirit' in Abdulrazak Gurnah's *Gravel Heart* will be discussed in terms of literary trauma theory which aims to legitimise trauma narratives by literary devices such as fragmentation, language manipulation, repetition, and intertextuality to extrapolate the meaning arising from extreme traumatic stress within the frame of postcolonial novels

Keywords: Abdulrazak Gurnah, *Gravel Heart*, identity, literary trauma theory, plunderers of the human spirit

İnsan ruhunun yağmacıları: Edebi travma teorisi bağlamında Abdulrazak Gurnah'ın *Gravel Heart* romanının bir eleştirisi

Öz

Gravel Heart (2017), 2021 Nobel Edebiyat Ödülü'ne layık görülen Tanzanya doğumlu İngiliz romancı Abdulrazak Gurnah'ın dokuzuncu postkolonyal romanıdır. Onun edebi söyleyişinin bir parçası olan roman, travmatik göçmen öykülerinin ait olma (olmama), asimilasyon, yerelleşme, değerlerin ve normların melezliği ve keskin bir aradalık duygusu açısından derinlemesine incelenmesini araştırıyor. Anavatanının postkolonyal ortamında doğan göçmen kahraman, batılı yöneticilerin veya onların temsilcilerinin, kaçınılmaz bir utanç ve suçluluk duygusu gibi nörolojik kaygıları beraberinde getiren maddi ve manevi müsadelerine maruz kalır. Memleketinin ve kişilerarası ilişkilerinin yozlaştığı ve sömürge hegemonyalarının yerel işbirlikçileri tarafından suiistimal edildiği romanında açıkça görülmektedir. Başlangıçta teslim olmasının bir ödülü olarak İngiltere'ye göç etme şansına

¹ This study is compiled from a part of my dissertation [Literary Representation of Traumatic Past in Selected Novels of Abdulrazak Gurnah and Cengiz Dacı] done in [2021] at [Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences]

² Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Alanya, Türkiye), abdulcadir.unal@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0701-6470 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164902]

sahip olan anlatıcı, anavatanında yıllarca süren çekişmelerden sonra bile böyle yağmalanmış bir dünyada kendi varlığını sorgular. Bu çalışmada, Abdulrazak Gurnah'ın *Gravel Heart*'taki "insan ruhunun yağmacıları" teması, postkolonyal romanlar çerçevesinde aşırı travmatik streten kaynaklanan anlamı çıkarımlamak için parçalanma, dil manipülasyonu, tekrarlama ve metinlerarasılık gibi edebi araçlara göre travma anlatılarını tanımayı amaçlayan edebi travma kuramı ışığında ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Abdulrazak Gurnah, *Gravel Heart*, kimlik, edebi travma teorisi, insan ruhunun yağmacıları

Introduction

The notion of colonial plunderer was coined by Tanzanian-born author Abdulrazak Gurnah in his 2017 novel *Gravel Heart*, who was born in 1948 on the island of Zanzibar off the coast of East Africa. It is clear from the lexical form of the word 'plunderer' that it is derived from 'to plunder' and is in association with 'stealing' semantically. It is possible to infer that colonial plunderer of the human spirit is a metaphorical criticism against colonisers who led inhabitants of a country to unrecoverable wounds, and personal and cultural trauma. Tade Akin Aina (1999) defines these colonisers as 'exploitative' and 'plunderer' (p.74). While a variety of definitions of the term colonialism have been suggested, this paper will make use of the definition first suggested by Ashcroft et al. who saw it as "a progression during which leading groups employ their ultimate power and authority over the occupied people through the medium of confiscations, mistreatment, exile, degradation and torture" (Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2000, p.42). Additionally, the term postcolonial was used by scholars at the early stages to describe the time phase after colonisation. In literary criticism, it has been utilized since the last quarter of the twentieth century to debate the different cultural, political, and linguistic impacts of colonialism (Ashcroft et al., 2000, p.42). It is possible to notice the traumatic impacts of post-colonialism in Gurnah's works in abundance. Therefore, this paper would make a contribution to research on the traumatic influences of colonialism by demonstrating conclusive lines from his novel.

Literature Review: Literary Trauma Theory

It must be conferred from the very beginning that there is no precise definition of the word 'trauma' and its present definitions vary according to disciplines and contexts. Originally, trauma in literary trauma theory of 1990s, which mainly explores the representation of traumatic experiences, was interpreted as something unsayable and unrepresentable phenomenon, as wounds cannot be expressed by words, and trauma cannot be narrated from individual and social angles, language is inadequate in the demonstration of a given traumatic case. As for classical theory, Sigmund Freud is known to be the forerunner of the studies which deal with traumata. Freud explains trauma through the interaction between stimuli in the external world and the stimulus barrier (Reizschutz) in living beings (cf. Freud, 1921). The stimulus barrier is a shield that protects living beings against strong stimuli in the outside world (cf. Freud, 1921). Thanks to the stimulus barrier, living beings can control strong stimuli from the outside world without overreacting and without being harmed by these stimuli (cf. Freud, 1921). External stimuli that are strong enough to overcome this stimulus barrier create traumatic effects on living beings (cf. Freud, 1921). Though this seizure is not a permanent situation for ego, Freud believes that the ego has to function together with traumatic experiences in order to recover itself. His emphasis was on how unconscious fantasies and wishes could change otherwise innocent experiences into traumatic ones. In his leading work *Beyond the Pleasure Principle* (1920) he combined internal and

external triggering causes of trauma and suggested that trauma could be derived both from intrapsychic, intersystemic, or ecological sources or all of them. His proposal was that irresistible danger, fear, or instinctual arousal could affect the ego's organizing, synthesizing, and defensive functions badly. Freud's synthesis was like that the implications of trauma are not always identifiable regardless of its etiological co-determinants (Varkas, 1998, p30). One of the forerunners of the literary trauma theory, Cathy Caruth (2017) claims that Freud's views are considered the beginning of the classical theory of trauma on which literary trauma theory is based on: "the study of trauma in contemporary fields tends to focus on a theory of history and memory derived ultimately from the example of the nightmare and the theory that grows out of it" (pp.21-22).

Caruth's trauma theory argues that trauma is only understood through repetitive flashbacks that literally re-enact the event as the mind cannot depict it otherwise. Hence a traumatic experience is one which can threaten the physical and/or psychological well-being of the individual. Interestingly a traumatic event contains a paradox in that even a most violent event may not be known absolutely, immediacy may turn into belatedness, the case of coming late or too late. Belatedness and incomprehensibility are at the heart of repetitive seeing of a traumatic event. For Caruth (1996), "trauma seems to be much more than pathology, or the simple illness of a wounded psyche, it is always the story of a wound that cries out, that addresses us in the attempt to tell us of a reality or truth that is not otherwise available" (p.4). Without trauma, in other words, the wound would be "unspoken or unrecognized." In addition to Freud's conception of trauma as 'wound of the mind', Caruth lays emphasis on 'double wound' indicating the wound stemming from recollections of original catastrophe. (Caruth, 1995, p.184). In this manner, Caruth's theory could be regarded as a specific reading of Freud's trauma theories to advance a greater poststructural concern with language and historical referential restrictions.

Michelle Balaev (2008) revises earlier theories and defines trauma in *Trends in Literary Trauma Theory* as "a person's emotional response to an overwhelming event that disrupts previous ideas of an individual's sense of self and the standards by which one evaluates society" (p.149). Usually, as Cathy Caruth (1996) points out in *Unclaimed Experience*, "the wound of the mind -the breach in the mind's experience of time, self, and the world- is not, like the wound of the body, a simple and healable event..." (p.4). She indicates the difficulty of having a full acknowledgement of a traumatic experience as accurately as it happened, which also bounds an authentic representation of trauma later on.

Post-colonial literature is a protest literature, a protest against having to leave one's own country, having to get assimilated, otherwise, life will be hard to endure. The twentieth century is more like migrant or refugee literature which bears the qualities of vile migrant tragedies in abundance. Each trauma experience, together with its influences, changes from one person to another, so does its representation in literature. Balaev (2008) rightly observes that "...few would disagree that individuals suffer traumatic responses in the context of a culture that ascribes different value to the experience and a person's feelings that surround the experience" (p.6). Though the critics³ exploring Gurnah's novels, *Admiring Silence* (1996), *The Last Gift* (2011), mainly focus on the theme of silence and the theme of guilt in the novel, the theme of belonging and trauma is no less significant in the novels. One of the definitions of belonging goes as "the experience of personal involvement in a system or environment so that persons feel

³ Kaigai, K. (2013). At the Margins: Silences in Abdulrazak Gurnah's *Admiring Silence* and *The Last Gift*. *English Studies in Africa*, (56) 128-140. DOI: 10.1080/00138398.2013.780688

Godwin, S. (2013). Honour and Shame in the Construction of Difference in Abdulrazak Gurnah's Novels. *English Studies in Africa*, (56)1, 105-116, DOI: 10.1080/00138398.2013.780685

Novels, *English Studies in Africa*, 56:1, 105-116, DOI: 10.1080/00138398.2013.780685

Razia, I. (2019). Belonging, Colonialism and Arrival, *Wasafiri*, (34)4,34-40, DOI: 10.1080/02690055.2019.1635756

themselves to be an integral part of that system or environment” (Hagerty et. al., 2002, p. 794). The trauma of departure finds an immensely powerful representation in his novels. We see that the magic words 'home', 'homeland' implies much more than their dictionary in Gurnah's novels.

Trauma was first considered in literary circles as an inarticulate and unrepresentable phenomenon, wounds cannot be stated by words, trauma cannot be narrated as exactly as it occurred, and language is inadequate in the demonstration of a given traumatic case. The first academic works on literary trauma criticism focused on the theme of representation to discuss the role of trauma in literature. According to Balaev (2014), these sorts of ideas were especially populated by Caruth whose psychoanalytic post-structural approach postulates, and she deduces Caruth's conception of trauma as “an unsolvable problem of the unconscious that illuminates the inherent contradictions of experience and language” (p.1). This approach claims that a traumatic experience cannot be known and stated immediately, exactly, and accurately as soon as it happened or after a while. Language falls short in representing true traumatic experiences. Caruth's views on trauma pay special attention to linguistic indeterminacy, ambiguous referentiality and dilemma to emphasise language's inadequacy to depict the truth of the past which can be deduced from the title of her work *Unclaimed Experience*. To imply the gaining popularity of the theory, Balaev (2014) states that “the unspeakable void became the dominant concept in criticism for imagining traumas function in literature” (p.1).

In his article, *Notes on Trauma and Community in Trauma: Explorations in Memory*, which is edited by Caruth, Kai Erikson (1995) justifies that trauma involves “a continual reliving of some wounding experience in daydreams and nightmares, flashbacks and hallucinations, and in a compulsive seeking out of similar circumstances” (p.184). His claim is that trauma can result both from “a constellation of life experiences” and “a discrete happening,” from “a persistent condition” and “an acute event” (p.185). He also emphasizes that trauma can transform “one sharp stab” into an “enduring state of mind” (p.185). Emphasizing the social dimension of trauma, the fact that trauma can create community, traumatized people are withdrawn into a place of mute, aching loneliness, he classifies trauma into two groups. One is “individual trauma” which means the blow to the individual psyche and the other is “collective trauma” which refers to the damage to the bonds between people that is defined as “a blow to the basic tissues of social life that damages the bonds attaching people together and impairs the prevailing sense of communality” (p.187). The classification of trauma in this sense indicates some common qualities of “individual” and “collective trauma”. Identity problem, for example, has both personal and collective characteristics, and trauma could affect the course and result of collective and personal identity formation. Though Balaev (2014) asserts that identity could be divided or destroyed by a speechless fright that is created by trauma (p.149), his conception is a central claim of modern trauma theory.

Anne Whitehead (2004) notes that “one of the key literary strategies in trauma fiction is the device of repetition, which can act at the levels of language, imagery, or plot. Repetition simulates the effects of trauma, for it suggests the insistent return of the event and the disruption of narrative chronology or progression” (p.86). The fact that literature carries out the important role of providing an (indirect) voice to the unspeakable and repressed, so, indirectly forms a theoretical text on trauma in the mode of fiction. A trauma study assesses the relation of words and wounds whose main focus is on words that wound probably can be healed, at least, by further words. The main focus is that literary verbalization is a ground for doing the wound notable and the silence hearable (Hartman, 2003, p.259) which implies the representation of trauma in literature.

Being one of the main concerns of this study, Irene Visser (2017) implies the limits of trauma theory for postcolonial studies in terms of its depoliticizing and dehistoricising inclinations with the claim that there are controversies, contradictions, and limitations in the theory initially termed by Hartman, Caruth, and other scholars of the Yale School: “What recent postcolonial literary engagements with trauma demonstrate, then, is that trauma theory as formulated by Hartman, Caruth and associates in the 1990s has lost ground as a theoretical model in postcolonial criticism due to its inherent limitations” (pp. 106-108). Limitations here refer to the lack of comprehensive acknowledgement and identification of traumatic experiences due to belatedness, incomprehensibility, and dissociation. Additionally, she claims that trauma theory has not satisfied its initial promise of presenting insightful interpretational means completely for the literary examination of human functioning (p.107). She does not consider “social fracture, alienation, and a weakening of social cohesion” as the unique or even primary characteristic of trauma as classical theory argues. It can also create a strong belonging, kinship, mutual trust, and community while it causes divisiveness as well (p.109). She concludes that “trauma is a very complex phenomenon. It is not only to be understood as acute and event-based, but can also be chronic and non-event based; it can be debilitating and disruptive to individuals and communities, but it can also create a stronger social cohesion and a renewed sense of identity” (p.110).

Why classical trauma theory is still so popular in literary circles is because it asks many questions about the violence, which is exposed by cultural groups, minorities and individuals, and the relationship of victims, perpetrators, and witnesses. Caruth whose traumatic criticism is based on Freud's views of the return of the repressed and a sense of absence asserts that “trauma is not locatable in the simple violent or original event in an individual's past, but rather in the way that its very unassimilated nature – the way it is precisely not known in the first instance – returns to haunt the survivor later on” (1996, p.4). Her repressive, repetitive, and dissociative natured trauma model employs psychoanalytical referents. Balaev (2014) claims that insistence on a causal definition of trauma in terms of a neurobiological approach in psychiatry helps partly interrelate cultural trauma and individual trauma (p.5). A terrible event in the past causes an ambiguous knowledge of the moment which is in parallelism with historical knowledge that is in parallelism with Caruth's assertion that history acts the same as trauma, “history can be grasped only in the very inaccessibility of its occurrence” (1996, p.18). It can be inferred that traumatic experience like history cannot be conceived in the very first instance of its occurrence. Moreover, “For history to be a history of trauma means that it is referential precisely to the extent that is not fully perceived as it occurs” (p.18) indicates the hidden nature of the traumatic experience. Caruth (1996) stresses the social, transhistorical, international aspect of trauma by stating that “trauma is never simply one's own” (p.24) and “one's own trauma is tidied up with the trauma of another” (pp.8-141). Balaev finds that Caruth's traumatic position is based upon the assumption that trauma is intrinsically dissociative, however, she aimed to establish communication between the historical past and the traumatized individual, society. Psychological dimensions of trauma and variety of traumatic experiences and responses are claimed with the statements of trauma “is not known in the first instance” and it “returns to haunt the survivor later on” in Caruth's *Unclaimed*. Amnesia, dissociation, or repression might be possible responses to traumatic experience but not in all completely according to Balaev (2014, p.6). It can be inferred from the above-mentioned definitions that it is not possible to draw a dissociative line between classical trauma theory and literary trauma theory except for the emphasis on the representation of trauma. This study aims to conduct a research into the representation of traumatic experiences in Gurnah's *Gravel Heart* rather than a full discussion of whether it is traumatic or not benefitting from the motives of neurotic senses.

Discussion: Plunderers of Human Spirit: A Literary Trauma Theory Criticism of *Gravel Heart*

Gurnah arrived in Britain as a student in 1968 and has lectured for many years in the School of English at the University of Kent, retiring as a Professor of English and Postcolonial Literatures in 2017. His novels usually grapple with questions of belonging, colonialism, displacement, memory, and migration. Historically, the author's motherland, Zanzibar, had been the colony of the British for about sixty-three years by 1964, which also encompasses some part of Gurnah's childhood up to he was fifteen. In parallel with the history of Zanzibar and the biography of the author, the setting of the novel shares similar qualities with those of the author. For instance, both Gurnah and Salim, the protagonist of the *Gravel Heart* (2017), are from the east coast of Africa and move to England for education. Initially, each studies different fields (Gurnah studies Engineering in Canterbury and Salim studies Business) but both take up literature later. The setting of the Zanzibar is almost the same, that is in turmoil and violence. The case of semi-autobiography writing for Gurnah has been a controversial and much-disputed subject within the field of genre studies. In his interview he refuses to accept any similarity between his life and that of his characters; "The point is that I'm not writing about myself" (East, 2017). Though it helps readers to have an overall picture of the society Salim lives in both Zanzibar and London, the novel is mostly character-driven rather than plot-driven, this sort of writing style makes it possible for readers to sympathize with the feelings of the antagonist. Gurnah has vivid observations of people and human nature. He is not romanticising the colony of the west, but depicting the influences of traumatic incidents on people with epitomes like confiscations, forced migrations, and oppressions.

In the novel, Salim, recalls his childhood and lives happily with his family; he portrays those unforgettable memories of his early childhood, his school days, and his neighbours. However, his father, Masud, suddenly leaves home one day, about which his mother Saida keeps silent. Confused in family mysteries, the current colonial oppressions and career plans, his Uncle Amir takes Salim to England for university education where he experiences assimilation which later on turns out to be a traumatising experience and tries to avoid turning into a migrant helot. Gurnah (2017) provides another implication of trauma, Salim has a nightmare: "And I woke up in the middle of the night to the echo of a cry that had escaped me because I feared the self-hurt my mother would inflict on herself in her silent guilt. *I must die - because I have done wrong and cannot put it right*" (p.119) because she leaves too many mysterious questions unresolved about his father and her relationship with Hakim, the son of the Vice-president, hides things from Salim, schemes with Uncle Amir to fend Salim from Zanzibar, all of which results in an identity crisis for Salim in a foreign land. Salim keeps writing to his mother and father, though some of them are not sent, these letters enable us to conceive his inner world as an immigrant student in England until his mother's death in his motherland. Upon Saida's passing away, Salim pays a visit to Zanzibar and finds out the mystery about the separation of Saida from his father Masud who also returns upon the death of his wife. The fact that his father also traces the imprints of the colonial influence provides an important opportunity to advance the understanding of the trauma the colonisers caused. Implications of colonial plunderers for the human spirit in the novel is appreciated with some other neurotic themes like loyalty, silence, exile, and un/belonging. These themes serve as the implications of colonial plundering for the people of Zanzibar, particularly for Salim and his family, and his social affinity in England. A holistic approach is utilised in this study to establish the anticipated demonstration of post-colonial acts which brings about traumatic influences for characters.

Gurnah implies two interrelated plunderers of the human spirit in *Gravel Heart* (2017), The Europeans and the British in general terms and Arabian residents that the British appointed as Sultans

or Viziers in Zanzibar. The story is mainly told by the protagonist of the novel, Salim. In the novel, Saida's father, Ahmet Musa Ibrahim, is one of the anti-colonial intellectuals who "wanted to be able to determine the outcome of their lives without the overbearing presence of the British and their self-righteous and sanctimonious display of self-congratulatory restraint" (Gurnah, 2017, p.17). It can be claimed that Gurnah clearly criticises the presence of the British and other Europeans as well as Arabian collaborators in his country. However, the political situation in Zanzibar deteriorates and Gurnah's family has to involve in the political wrangling obligatorily. Ahmet Musa Ibrahim, Saida's father, cries out against the hegemony of the coloniser: "No one bid the British to come here...they came because they are covetous and cannot help wanting to fill the world with their presence" (Gurnah, 2017, p.17). Gurnah's focus on the traumatic effects of colonialism that result in the helplessness of innocent people, one of the significances of traumatic incidents, is felt heavily from the early pages of the novel. Any failure in satisfaction fundamental possessions and needs such as shelter, security, feeding causes traumatic effects.

However, such outspoken statements are considered as a rebellion by the British authorities and local collaborators who rule by pressure and penalty recalling the fact that the British were in Zanzibar between 1890 and 1963. Ahmet Musa was killed during the revolution as he helped one of the parties and "gave fund-raising speeches in local meetings and participated in the organisation of the rallies, which simultaneously offered a raucous challenge to the colonial order and taunted political rivals." (Gurnah, 2017, p.19). After his death, their family land and house were confiscated and became the property of the state to be given away to a relative of the collaborators, or contributors of the Zanzibar revolution (Gurnah, 2017, p.21), experiencing homelessness could be considered an anticipated or rather planned outcome of confiscations. Thus, people in Zanzibar are frightened to resist or ignore confiscations in such an atmosphere of terror, the arrests, the deaths, and humiliations as "people were driving each other mad with rumours of new outrages, new decrees, with news of further sorrows (p.21). The novel also depicts the traumatic effects of the confiscations, arrests, terror, and ambiguity of the future of the country as withdrawing into a place of mute, aching loneliness, vulnerability and helplessness, shame and guilt-driven silence. It can be noted that if people are collaborators, they live in peace at the expense of making the richness of their lands easily available to those colonial plunderers. Otherwise, they have to move to another part of the 'dark' continent or across the ocean.

Salim's mother, Saida, is depicted as an embarrassed figure by having become a useless victim of these events and knowing no way of ending them or lessening the tyranny of the collaborators as the colonial hegemony curbs whatever is meaningful to her, her father, husband, and home. She has to yield Hakim in order to have Uncle Amir released from jail with an accusation of raping the daughter of the Vice President. Her voice was "hoarse and thick from crying" as she recalls those days. Everything in her life has always been too easy for Saida up to the revolution, so for Masud and Salim, and now she has no use and could not cope with things and is like "a spineless snivelling wreck" (Gurnah, 2017, p.23); Saida is too mortified by their triviality to feel anything like resentment or subversion. Saida's father is arrested and told to be killed after a while: "the news made my mother break into a wail of despair. She sobbed for hours on end, clinging to us as we sobbed with her and then stopped and started each other off, again and again, until we were exhausted. For the next few days, my mother sat grieving, weeping silently, shattered and drained, unwilling to believe what she had known for weeks. Then one morning, her eyes swollen and her body sagging in misery and exhaustion" (p.23). Trauma also stems from the loss of the beloved one. Repetitiveness is a characteristic of the revelation of the traumatic experience. Meanwhile, thousands of Zanzibari people are required to leave because they have no work or money, and have no choice but to throw themselves on the mercy of a relative like a brother or a cousin living in a more

fortunate place, further up the coast or across the ocean (Gurnah, 2017, p.24) which is what the collaborators desire. Due to practical constraints, this study cannot provide a comprehensive review of colonial exploitations, but it is noteworthy to quote from Seth Oponi Asiama even from a different perspective. Asiama (1990) notes, in *Urban Planning and the Post-Colonial State in Africa: A Research Overview*, that “there are some options open to African governments to make a direct provision of land to the urban poor for housing purposes; confiscation or compulsory acquisition with compensation” (p.247). However, people in Gurnah's work receive no compensation, besides, those who ignored confiscation announcements and kept living in their houses were required to pay rent tragically. Gurnah depicts the portrait of such embarrassment ironically. It must be so traumatic and grief-stricken for the Zanzibari people to pay rent for the houses they have been living in for years because people are helpless and vulnerable against colonial acts with an intensifying sense of dubiousness: “They all did what they could to show the men with guns that they were obedient, harmless, pathetic people without the lightest spark of defiance or rebellion.....They would not dream of causing their new rulers any annoyance or irritation...They stayed indoors at first, afraid of the dangers of the streets” (Gurnah, 2017, p.20).

Gurnah (2017) employs literary devices to reveal the trauma of confiscations. The house was rented but since it was now illegal to be a landlord, the owner was too frightened to ask for rent. Officially the house belonged to the government, but with so many houses confiscated in this way, the government office that dealt with gazetted property -that was the coy phrase for the plunder- was still catching up with the administration and had not yet got round to billing sitting tenants. (p.198) He depicts the helplessness of people, their surrendering, miseries, and vulnerability before oppressors figuratively and lets the readers feel their victimisation. Though these colonial acts seem merely tragic, their effects on people are traumatic that are to be repeated belatedly over years.

In one of the letters Salim writes to his mother from London, he mocks his mother mingling with those plunderers of the human spirit living in one of the luxurious flats provided by them (Gurnah, 2017, p.122). The irony here derives from the fact that Salim's mother Saida left his father in a sullen silence and shame as she yielded to the son of Vice-President, Hakim, in order to save her own brother Amir's life. Amir is arrested for raping the daughter of the Vice-president of Zanzibar. When Saida first discovers about her brother Amir's claimed rape crime, she “was speechless with shock for a moment” (Gurnah, 2017, p.230). The underlying motive of Masud and Saida's silence could be interpreted by Wittgenstein's statement: “what we cannot speak about we must pass over in silence” (74). After all these tragedies, Salim's father initially leaves home, and gets by near his friend Khamis for a while but then is taken to Kuala Lumpur by his grandfather Maalim Yahya after Saida's marriage to Hakim which can be considered as debris of a hidden shame for Salim. Salim imagines his father living peacefully, walking in the Botanical Gardens through which he alludes that “there are always Botanical Gardens in places the British have colonised” (Gurnah, 2017, p.123). These allusions provide significant insights into the post-colonialism and its traumatic influences on people. Gurnah criticises the global perception of British colonialism in that they want to possess and control everywhere. Both Masud and Salim's departure could be considered as some sort of exile as they are forced to change their location by outer factors for various reasons. Among these reasons are panic among people, the danger of death, infidelity of the beloved one, victimisation, terror, homelessness, vulnerability, a dooming sense of unbelonging, identity crisis, culture shock, diasporic trauma and living conditions. Balaev's remarks on the role of place in trauma novel are rather suggestive when it considered from the aspects of Masud and Salim's displacement: “trauma novel draws attention to the role of place, which functions to portray trauma's effects through metaphoric and material means” (2008, p.1). Forced migration is the substantial depiction of trauma of displacement

which brings about crisis of identity and culture shock, it also proves the weakness of human psyche against calamities, disasters, wars and interpersonal relations.

Another case of colonial plundering is that teaching of Islam is forbidden in the school curriculum and thus parents are not willing to send their children to schools of colonial government as they believe that these schools are going to brainwash their children's minds and turn them into unbelievers. The fact that religion is considered an essential element of the unity of a nation and thus it cannot be ignored or left to the mercy of the coloniser, especially if the coloniser is not tolerant as in the case in the novel. Attempts to convert traditional schools with an Islamic curriculum into (colonial) government schools bring about another trauma, fear, and apprehension among people. Breaking the habits or routines could also result in trauma-driven feelings as people are usually cling to their past and habits. Religion and culture are interrelated in his society to keep people together and in harmony. Additionally, it can be said that it foreshadows the trauma of naturalisation that Salim is to experience in England. Gurnah (2017) reveals their trauma as "my mother sat grieving, weeping silently, shattered and drained, unwilling to believe what she had known for weeks" (p.23). What seems to be tragic is that it is impossible for local people to prevent the ruin of the revolution since the English and their collaborators try to eliminate everything related to the earlier years with the enigmatic colonial purpose to rebuild the Zanzibar as they desire and get rid of local people. Gurnah states colonisers' intention as "there were well-known stories of the mellifluous boastings of the missionaries and their ruses and no cunning could be put past the British when it came to getting their way" (Gurnah, 2017, p.178). Salim's father is made redundant to save money for the colonial government and efface everything related to the previous government or era. To emphasise the cruelty of the collaborators, Salim claims that the advisors of the President most probably used stronger words than "sweep away the privileged remnants of another era, such muscular and cruel words like purge the system and excise the rot, cut prune incinerate" (Gurnah, 2017, p.179). Extermination or expulsion cut prune incinerate is considered as the most successful reform as well as traumatising commitment against those who are suspected as in the case of Saida's father. Gurnah depicts the vulnerability of people as follows: "There was no choice but to sit silently while history was narrated anew, no choice but to wait in a dumbly unenthusiastic silence for the mocking dismantling of our old stories, until later when we could whisperingly remind each other what the plunderers had tried to steal from us" (2017, p.180).

It is notable in the novel that Zanzibari people resuscitate connections with Arabs, Indians, or Iranians in order to find a place of safety, and search for work owing to the mounting of humiliations and dangers as time and things get harder. The only solution people could find is to escape and look for safe places to live and protect their families and save their lives. The turmoil-driven trauma that the British oppressors caused in their country led them to take such undesirable actions. The most striking information is that, to the government, this search for connections across the ocean demonstrated the underlying foreignness of these people and it waited patiently for their departure, stripping them of whatever it could in the meantime (Gurnah, 2017, p.180). The invaders do not consider local people as authentic residents of Zanzibar and forced them to leave the country. No one could dare for imperial adventures in Zanzibar as "the British are so superior and always defeated their dark-skinned antagonists, and no undressed black people because they make them look like savages." (Gurnah, 2017, p.183). Rather than being a postcolonial novel, *Gravel Heart* could also be claimed as a trauma novel owing to the fact that the crimes of the oppressors shatters the basic foundations of his family and people in his motherland which are revealed in neurotic senses.

Gurnah reveals an overall portrait of the colonist and the occupied in both African and Eurocentric visions through these lines which would lead to traumatic experiences. Though these commitments bear political implications, their effect and scars on human psyche is indisputably traumatic. For instance, he mocks that “it was a conceit of the time that the existence of anything, a river, a lake, a mountain or a beast, could not be assured unless a European person had seen it and wherever possible named it” (Gurnah, 2017, p.195). Moreover, to emphasize the plundering of the British, Salim tells his father that “The British never left anyone in peace and squeezed everything good out of everybody and took it home, and now a bedraggled lot of niggers and Turks have come to share in it” (Gurnah, 2017, p.251). These lines are quite revelatory to demonstrate the chaotic and neuronomic atmosphere of Zanzibar and its traumatic implications at that time. It can be extrapolated that the British are criticised as they have occupied anywhere that they could manage themselves or by their local collaborators as in this case. Unfortunately, the results of these traumatic commitments explain the underlying motive of these adverse experiences. An implication of these findings is that both the oppressors and their local collaborators should be taken into consideration when we evaluate the outcomes of traumatic commitments.

As for family relationships, it is foreshadowing that the novel opens with the line “my father did not want me” (Gurnah, 2017, p.3) which indicates the ambiguous nature of the novel in the initial chapters that leads to a mystery as his father leaves home when Salim is just seven years old. Gurnah clearly portrays the trauma of abandonment from the perspective of a child through the effects of the traumatic incident on him:

the air of mystery is sometimes fugitive and devious, and sometimes an attempt to disguise anxiety and muddle... For several days the idea frightened me in a physical, heart-racing way, as if I had lost my grip on my father's hand in a huge crowd of strange people some distance from home, or slipped over the edge of the sea-wall into the black-green water so that my father could not hear my screams. I imagined him distraught that he could not find me and take me home. I was literal in my anxieties at that age and those were my recurring images of abandonment: I was lost in a crowd or sinking soundlessly in the black-green water off the wharf (Gurnah, 2017, p.29).

The representation of trauma in this quotation is revealed by means of neurotic symptoms like fear, anxiety, inaccessibility, and dissociation. Salim's mental state is more anxious, ashamed, and detached as a result of this experience. These signs and symptoms are all closely linked to neurosis. Salim's ancestors are so distant to him; Maalim Yahya, his grandfather, goes to Dubai after the Revolution in 1963 and his parents are reluctant to mention him. His parents are people of silence which is quite enigmatic for Salim. Gurnah depicts how the compulsion for reticence about the truth brings about shame, which includes anguish. His mother Saida hides her face from Salim at times and she is in a sullen silence about everything including his father's leaving. Postcolonialism has a silencing effect like trauma itself since the stayers are silenced by the coloniser and leavers are also silenced by the ignorance of stayers. This is what the case is in Gurnah's novel regarding both representations of neurosis-driven traumatic experiences. Salim thinks Saida keeps hiding something and tells lies when she has to. She becomes gradually exhausted by guilt and disturbed by the treachery in her relationship with Hakim as she has sexual affair with him before divorcing her husband, Masud.

Implications of trauma could be traced in literature in terms of the unspoken utterances as well. Those unspoken utterances could be considered as something functional in terms of representing the traumatic past. Kalpana R. Seshadri (2012) claims that “colonial trauma, like literature, concerns the structure of a certain hole in signification, a secret silence that is constitutive to language in its representational ambition” (p.69). Furthermore, the association of silence with trauma is also emphasized by Anne

Whitehead (2004) as “trauma fiction actually borrows from postcolonial fiction in its use of stylistic devices, its concern with the recovery of memory, and its interest in bringing marginalized and silent or silenced stories to public awareness” (p.82). It can be inferred that silence can be a form of coping with the trauma of infidelity along with other types of trauma and is a coping mechanism for Saida, but it is an obstacle for Salim in the sense he is unable to figure out the course of family matters. Gurnah makes use of silence as a way of demonstrating the trauma that his characters experience along the course of the book. Masud’s silence is a mystery to Salim, his mother’s unwillingness to talk about his family background and his father’s torturing distance are other scattering phenomena for him. Though, it is claimed by Vanessa Guignery (2009) that “whereas it was originally instilled...as a form of repression, silence can also serve...as a survival strategy” (p.276) which justifies Masud mysterious withdrawal from his family and then his homeland. That is, he employs silence as a survival strategy as well as a healing facility against the traumatic experiences during the turmoil in Zanzibar. Masud, as being depicted a figure of tragedy, justifies the claim that fathers are usually silent in Gurnah’s fiction, like Abbas in *The Last Gift*, the unnamed father character in *Admiring Silence*. Central to this claim is that Gurnah’s fiction has a traumatic voice as most of his novels are made up of silent or silenced figures. Silence is like a discernible scar in the novel that is traced in the earlier lines of the novel. It inhabits the whole work, and is built into the narrative as a permanent component of it. It can be claimed that there are a great many instances where language operates with silence in the novel. It has its own way of communicating, its own language which preserves and reveals what one cannot speak about. There is a noticeable emphasis on the long-lasting silence and interrelating shame from the very beginning of *Gravel Heart*. The author keeps the suspension until the following chapters of the book. However, the vain do the readers anticipate the revelations become unlike in Gurnah’s other novels, no details of the places and characters are given. As we keep abreast of the events from Salim’s perspective, we cannot help sympathizing with him. From this perspective, it can be claimed that the novel is character-driven because of consecutive telling of Salim’s personal and professional development. It is also plot-driven when it is considered in terms of other characters as there are also some other implied occurrences related to other characters in the course of the novel.

While Saida sinks into depression with her trauma experience as she is aware of the underlying motives like shame and guilt, Masud seems incapable of understanding the extent to which his life has been devastated because of his melancholy. He cannot help losing his grasp on his family bonds. After his father Masud leaves home, Salim loses his interest in his family as he is in such ignorance results in his fear of his father. What he only sees in his father’s eyes is “detachment and defeat” (Gurnah, 2017, p.39) in that he considers himself as surrounded by silences. He senses that there is something shameful about his father, a shameful man in a humiliating silence, which he has not noticed before. His sister Munira was born when Salim was fourteen years old which was to become a sign of another shame, that she was the daughter of Hakim, not Masud. Munira’s father is Hakim, son of the Vice President, but Saida waits for Salim and Masud’s departure to marry him. The deterioration of family relations is depicted tragically, and Salim is unaware of things at the beginning, he becomes suspicious when Munira is born, and his mother’s attitudes change. For instance, she leaves his questions about his father unanswered. Loosing of familial ties which is a fundamental requirement of the human psyche produces neurosis effects in the form of alienation and detachment in Salim’s family.

Salim becomes gradually devoured by a yearning to know the truth of his father’s leaving. As a young teenager, he becomes aware that something has happened; Hakim drops off his mother several times a week which leads him to turn away meekly from shame as Hakim turns out to be the real father of Munira. At the very beginning, Salim supposes that it is their father’s shame or fault, but it becomes

clearer that it is his mother Saida who drives him into pity, shame, or bitterness. His father's silence is impenetrable which is also another motive that enhances his curiosity. The narrator's mother Saida suffers a stroke that renders her silent, and the narrator assumes that her reticence has allowed her and his father Masud to get reciprocal compassion. Salim becomes disobedient and problematic (Gurnah, 2017, pp.43-44) as being unable to make out the truth. Uncle Amir invites Salim to London for university education and he accepts it with no hesitation to free himself from his father, "that feeble-minded man" (Gurnah, 2017, p.49). Ross (2007) observes that "the seeker's attempt to undo a trauma of shame only brings more shame on the family - while causing the seeker himself to be cast out as an exile" (p.35). Ross's statement perfectly fits the case in *Gravel Heart*. Salim's inexorable yearning to uncover the reason and causes of his family's silence results in isolating him from his own family.

Salim considers London as a hostile and alien city where he stays with Uncle Amir who provides him accommodation as his mother Saida did a favour for him that is to be revealed soon. Auntie Asha, Amir's wife, reveals the secret that Uncle Amir was detained for several days in Zanzibar, and it was Salim's mother Saida who helped him to be freed from jail. Salim learns that Saida has no other option to save his brother's life but to yield to the son of the Vice-President, Hakim. Salim has a keen interest in the literature although Uncle Amir wants him to study Business, Salim decides to give up living with Uncle Amir and moves to another house where he stays with some other immigrants. Amos is one of them who has Islamophobic attacks: "Muslims are fanatics, imperialists, racists," (Gurnah, 2017, p.100) and adds with eyes bulging with rage: "They came to Africa and destroyed our culture. They made us subservient to them and stole our knowledge and inventions and made us into slaves." (p.100). Amos hates Muslims and is prejudiced about them. However, Salim has to share his accommodation expense with other male immigrants in England after leaving Amir's house, as he is so distant from the British society in which he lives and his failure in interpersonal relations as well as an unrequited love there. He even feels embarrassed by the idea of being alone with a woman. He experiences "a kind of nausea and anxiety and must suppress memories of the defeated silence that surrounded my father and refuse glimpses of my mother's coercion" (Gurnah, 2017, p.92). He cannot forget his homeland despite all the bad memories he has and the cruelties he has experienced. It is clear enough that displacement and estrangement accompany him wherever he moves, as he had unresolved matters that scattered his psyche back in the past. Whereas he considers himself as the debris of their parents' disordered lives, he still experiences homesickness, misery, and unrequited love in which one fire puts out another burning; one pain is lessened by another anguish (Gurnah, 2017, p.118).

In Gurnah's novel, homesickness sounds like a romantic adolescent condition to be in, but there are times when it consumes him and paralyzes him with sorrow (Gurnah, 2017, p.9). It gives more pain than the discrimination he is exposed to there. As a usual emigrant student in London, he is afraid of drifting into one of England's helots, getting accustomed to bondage and so experiences the anxiety of the trauma of naturalization. He does not want to be like them, be one of them, be assimilated, or forget his hometown and people. He sometimes imagines going back to Zanzibar but is hesitant because of his mother's life there with Hakim and the absence of his lost father. Gurnah (2019) states in a panel held at Kent University that "propinquity does not imply affinity but might become affinity turning longing into belonging" (Foden, & Iqbal, 2019). It is very meaningful when it is considered in terms of Salim's alienation in London. Propinquity becomes affinity when Salim joins his community, he enjoys being a part of his community despite all sorrows. It can be said that physical propinquity does not imply belonging, one must be a part of a community. Salim lives in England, which has enough metaphoric, and material foundations of trauma neurosis, but has no feeling of belonging despite physical affinity. He thinks about his hometown and family, particularly his father, every day. He also writes letters to his

father although he does not send all of them. Being a member of the community requires adopting personal and communal traits like other members of that community adopt such as the unity of expression, soul, ideas and way of life. Salim has almost none of these qualities as a British citizen however he even has a permanent job there. Salim feels like he belongs to his oppressed community in Zanzibar, his broken family and childhood back in there. The number of letters he writes (even imagery) to his parents, and the number of moments he thinks about his family and motherland prove this claim. Writing letters, even unsend, functions like a healing facility for his traumatic experiences as the epistolary writing style symbolises a silent revolt and protest against the collective trauma in Zanzibar and individual trauma in England. However, it can definitely be claimed that he could not turn unbelonging into belonging, he has no such desire indeed.

It seems obvious to Salim that human sorrow and misery are always based on regret and pain in the past (Gurnah, 2017, p.134). His father's silence and mother's shame cause irremediable wounds for him. He seems to cling to his past as if to correct some part of which could be considered an obsessional action. Moreover, Salim girlfriend Bindiya (Billie), one of his unrequited love in London, gives up seeing him as her family refuses him because of unreciprocated emotions for his being a Muslim and an African (Gurnah, 2017, p.146) she mocks him as "a nigger is a nigger", which is a clear-cut implication of racism and discrimination resulting in the unbreakable, unavoidable isolation, exile and alienation of the protagonist as traumatic implications. Besides, it could also be considered as a kind of self-confrontation of his real self. Similarly, his boss, Mark, in Café Galileo mocks him when he learns about his origin:

Mark whistled in a way that was meant to show surprise and appreciation. That is a long way away in Africa isn't it? Way down there below the equator, the other side of the world. I nodded and waited for what I thought was coming next. The dark continent. 'Darkest darkest Africa,' he said obligingly. (Gurnah, 2017, p.109)

His mother's death urges both Salim and his father Masud to go back to Zanzibar, but he is not able to join Saida's funeral and prayers as he gets the death news late. Memories are those dark immovable moments that refused to fade for Salim. When his father confesses the whole story of leaving home, Salim tells him of Shakespeare's *Measure for Measure*; in that he ponders what sin, that is infidelity and betrayal, his mother had to commit to save her brother's life. Gurnah's work is considered a modern version of the play by critics like British Pakistani author and novelist Kamila Shamsie. The ground of the relevance between the two works is that a character compromises on his/her moral code to save a relative's life. In the play, the Duke of Vienna leaves for a while and Angelo is in charge of the city. Due to an immoral act, Angelo punishes Claudio to death. Angelo declares that he would pardon Claudio if his sister Isabella had sexual intercourse with him. Isabella agrees to save her brother's life. The play is quite functional in explaining Saida's undesired preference. Finally, Gurnah's novel ends in Salim's questioning his existence and identity in the world and concluding that "some people have a use in the world, even if it is only to swell a crowd and say yeah, and some people don't" (Gurnah, 2017, p.261). It can be deduced that he considers himself as the useless victim of traumatic experiences in the end as his mother and father did once. His experience in Zanzibar bears the qualities of collective trauma mostly as a member of the community but it can be claimed that his traumatic experiences are rather personal or individual in England.

Conclusion

Abdulrazak Gurnah's latest novel, *Gravel Heart* involves many instances of traumatising implications of colonial plunderers and their consequences which are depicted through themes like family royalties,

silence, isolation, and exile. It is possible to observe the overall psychology of the protagonist in letter form in some parts. The monologue style helps readers to conceive the personal perception of the events in Zanzibar and England. Salim's escape from the mystery of his parents with great expectations to England, personal sufferings and traumatic experiences, isolation, discrimination, and failure in life lead him to question his use in the world where his real identity causes a kind of identity quest. Apparently, he seems to live for his family unity which turns out to be a disaster in terms of traumatic experiences in Gurnah's novel. The number of parallelisms between the novel and biography of Gurnah raises the question of the autobiographical novel which Gurnah rejects (East, 2017). Though it helps readers to have an overall picture of the society Salim lives in both Zanzibar and London, the novel is mostly character-driven rather than plot-driven, which makes it possible for readers to sympathize with the feelings of the protagonist. Gurnah has vivid observations of people and human nature, but he is not romanticising the colony of the west.

The historical account of colonialism and the Zanzibar Revolution (1963) functions as a backdrop for Gurnah's traumatic novel. Masud's distance and Saida's alleged infidelity appear to be the romantic case, but it has to do with other traumatic commitments of the authorities, and thus their psychoneuroses effects and implications evidently. The double-standard relationship between Salim and some other emigrants and British characters in the novel provides an authentic picture of human relations in which Salim is the dominant figure of the traumatic experience when compared to other dull characters. Gurnah is not hesitant in portraying them with details and evidence as in letter-writing form. Despite all racism, discrimination, isolation, the thread of naturalisation, exile and silence, the protagonist turns into his inner world and questions his existence and identity in such a world of neurotic effects. The novel is indeed a novel of silence and shame which is enriched by some other related themes in terms of cause and effect. Thus, it can be concluded that hidden shame caused meaningless silence initially, but it causes deeper wounds later as crimes of post-colonialism. As in the allusion to *Measure for Measure*, what sin one could dare to do to save a brother's life. It is emphasised in the novel that Saida's betraying her husband and son in order to save the life of her brother Amir and marrying Hakim afterwards is not a moral act because it causes irremediable wounds by scattering fundamental beliefs of people, that it is traumatic as committed without any explanations, for Masud and Salim. Finally, the protagonist is depressed and moody before the world and life lies before him and shocked by the news of the death of his dear father, Masud, in the closing chapter of the novel. He questions his use in the world which evokes in us the feeling that he is going to commit suicide due to his conflicts and dilemmas. He is unable to make his way ahead and so the novel ends in a dilemma, the reader has left in curiosity about the future of the protagonist. Some critics and reviewers like Tina Steiner criticise Gurnah because of this ambiguity. For Steiner in *Nobel winner Abdulrazak Gurnah's fiction traces small lives with wit and tenderness*: Gurnah's writing challenges the reader to think of narratives as tentative accounts that cannot make a claim to closure or exhaustive knowledge. His writing is characterized by ambiguity, several points of view on the same events, complicated focalization, self-reflexive irony, and narrative humour. They contribute greatly to how fascinating his writing is. It obscures narrative assurance. The narrative style is frequently ambiguous. Perhaps we can picture it this way, or perhaps it happened otherwise. This style is especially well suited to shed light on the roving existences of those who always find themselves on the road and who do not seem to belong anyplace (2021). It is a novel of neurotic effects of traumatic experiences like mystery, ambiguity, silence, loyalty, un/belonging and exile. The way these themes are depicted helps us to perceive the traumatic implications of the commitments of the colonial plunderers, traumatising oppressors in other words, in the novel. It is noteworthy that the representation of trauma in Gurnah's fiction with the notion of the studies after 1990s, in the form of trauma of displacement, trauma of narrativization, and silence as the most powerful means of traumatic

communication. To the point, it can be deduced that *Gravel Heart*, along with other novels of him is a novel of silences as a trauma-inflicted style of the author. He mainly employs fragmented narrative voices, the notion of haunting, repetition, and allusion to depict the influences of traumatic experiences, many of them are within the neurobiological context with which trauma is also interrelated as bearing protesting effects.

References

- Aina, T. A. (1999). West and Central Africa: Social Policy for Reconstruction and Development. In D. Morales-Gómez. (Ed.) *Transnational Social Policies - The New Development Challenges of Globalization*, (pp.69-88). Earthscan Publications Ltd.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2000) *Post-Colonial studies: Key concepts*. London: Routledge.
- Asiama, S. O. (1990). In Amis, P. Amis, L. (Eds.). Land for housing the urban poor in Africa- Some policy options, *Housing Africa's Urban Poor* (pp. 239-252), Manchester and New York: Manchester University Press.
- Balaev, M. (2008). Trends in literary trauma theory. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Studies*, 41(2), 149-166.
- Balaev, M. (2014). Literary Trauma Theory Reconsidered. In M. Balaev (Ed.). *Contemporary Approaches in Literary Trauma Theory (1-14)*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brison, S. J. (1997). Outliving oneself: Trauma, memory, and personal identity. In D. T. Meyers (Ed.), *Feminists rethink the self* (pp. 12-39). Boulder, CO: Westview.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Caruth, C. (Ed.). (1995). *Trauma: Explorations in memory*. Johns Hopkins University Press.
- Caruth, C. (2014). Parting Words: Trauma, Silence, and Survival. *intervalla: platform for intellectual exchange 2, Trauma, Abstraction, and Creativity*. (15)20-33.
- East, B. (2017, May 09). 'sometimes it takes a long time for ideas to reach maturity', says writer Abdulrazak Gurnah. *The National*. <https://www.thenationalnews.com/arts-culture/sometimes-it-takes-a-long-time-for-ideas-to-reach-maturity-says-author-abdulrazak-gurnah-1.58580>.
- Erikson, K. (1995). Notes on Trauma and Community. In C. Caruth (Ed.) *Explorations in Memory*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Freud, S. (1921). *Jenseits des Lustprinzips* (2nd Ed). Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Guignery, V. (Ed). (2009). *Voices and Silence in the Contemporary Novel in English*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Gurnah, A. (2017). *Gravel Heart*. London: Bloomsbery.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., & Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793- 801. <https://doi.org/10.1002/jclp.2007>.
- Hartman, G. (2003). Trauma Within the Limits of Literature, *European Journal of English Studies*, (7)3, 257-274, DOI: 10.1076/ejes.7.3.257.27984.
- Iqbal, R. (2019). Belonging, Colonialism and Arrival, *Wasafiri*, (34)4, 34-40 40, DOI: 10.1080/02690055.2019.1635756.
- Ross, D. W. (2007). Oedipus in Derry: Seamus Deane's "Reading in the Dark." *New Hibernia Review / Iris Éireannach Nua*, 11(1), 25-41. <http://www.jstor.org/stable/20558129>
- Steiner, T. (2021, Oct. 9). 'Nobel winner Abdulrazak Gurnah's fiction traces small lives with wit and tenderness'. *The Conversation Academic rigour, journalistic flair*. <https://theconversation.com/nobel-winner-abdulrazak-gurnahs-fiction-traces-small-lives-with-wit-and-tenderness-169585>.

- Varkas, MSW, T. (1998). Childhood Trauma and Posttraumatic Play, *Journal of Analytic Social Work*, 5(3),9-50. Tandfonline, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J408v05n03_02.
- Visser, I. (2017). Herrero, Dolores and Sonia Baelo-Allue (eds.), *The Splintered Glass: Facets of Trauma in the Post-Colony and Beyond*. Cross Cultures 136. Amsterdam and New York: Rodopi, 2011. *The ESSE Messenger*, 26(2), 59-63.
- Whitehead, A. (2004). *Trauma Fiction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wittgenstein, L. (1974). *Tractatus Logico-Philosophicus*, Translated by D.F. Pears and B.F. McGuinness. London: Routledge and Kegan Paul.

53. Positive self-representation in public discourse: A critical discourse analysis of denial strategies in Ekşi Sözlük

Semra BATURAY MERAL¹

APA: Baturay Meral, S. (2022). Positive self-representation in public discourse: A critical discourse analysis of denial strategies in Ekşi Sözlük. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 877-888. DOI: 10.29000/rumelide.1164903.

Abstract

In today's society, racial and ethnic biases / concerns can be shown in a variety of ways. Members of the majority group primarily shape public discourse by expressing their ethnic perspectives in various ways. They may show, hide, and/or deny negative feelings against minorities, immigrants, refugees, and/or the others. In this regard, the present study attempts to examine and explore denial of unfavorable ethnic attitudes, biases, and worries voiced in public discourse regarding Turkey's Armenian minority. Within the framework of the study, I will investigate what kind of denial strategies may be found in the posts (comments) under the headings "Ermenilerden özür diliyorum" [I apologize to Armenians] and "Hepimiz Ermeniyiz" [We are all Armenians] posted on Ekşi Sözlük "Sour Dictionary" (one of the largest collaborative online communities in Turkey) between 2007-2008 years, shortly after the assassination of Hrant Dink (a journalist and member of the Armenian minority group living in Turkey) in 2007. Accordingly, I will discuss the sample entries within the scope of Critical Discourse Analysis and Teun van Dijk's denial strategies, which aim to show how ideology and ideological processes reveal themselves as linguistic systems. Then I will present my analysis of the most frequently used denial strategies observed in these entries. I will examine the denial methods used in the text and determine how racial or ethnic biases and concerns (at the macro level) are expressed in the text through word choice, sentence structure, hierarchy, and context (micro level). In this way, we will be able to see macro-level goals in the text through micro-level structures.

Keywords: Critical discourse analysis, denial strategies, public discourse, ethnic biases, Ekşi Sözlük

Kamusal söylemde olumlu benlik temsili: İnkâr stratejilerinin eleştirel söylem analizine Ekşi Sözlük'ten örnekler

Öz

Günümüz toplumunda ırksal ve etnik önyargılar / kaygılar çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Çoğunluk grubun üyeleri, etnik bakış açılarını farklı biçimlerde ifade ederek kamusal söylemi büyük oranda şekillendirebilir. Bu grubun üyeleri azınlıklara, göçmenlere, mültecilere ve/ya kendi gurubuna ait olmayan diğer insanlara karşı olumsuz duygularını söylemlerinde gösterebilir, gizleyebilir ve/ya inkâr edebilirler. Bu bağlamda, çalışmamız Türkiye'deki Ermeni azınlıklarına ilişkin kamusal söylemde dile getirilen olumsuz etnik tutumların, önyargıların ve/ya endişelerin inkârını tanımlayıp incelemeye çalışmaktadır. Araştırma çerçevesinde Türkiye'deki Ermeni azınlık grubuna mensup gazeteci-yazar Hrant Dink'in 2007 yılında uğradığı suikasttan kısa bir süre sonra, 2007-2008 yılları arasında Türkiye'nin en büyük ortak çevrimiçi topluluklarından biri olan *Ekşi Sözlük*'te

1 Dr. Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), semrabaturay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2231-361X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164903]

"Ermenilerden özür diliyorum" ve "Hepimiz Ermeniyiz" başlıkları altında yapılan paylaşımlarda (yorumlarda) ne tür inkâr stratejilerinin bulunabileceğini inceleyeceğiz. Bu doğrultuda, ideoloji ve ideolojik süreçlerin dilsel sistem ve süreçler olarak kendilerini nasıl ortaya koyduklarını göstermeyi amaçlayan Eleştirel Söylem Analizi ve Teun van Dijk'in inkâr stratejileri kapsamında örnek girdileri tartışacağız. Ardından, bu girdilerde en sık kullanıldığı gözlemlenen inkâr stratejilerine ilişkin analizimizi sunacağız. Metinde kullanılan inkâr yöntemlerini inceleyip ırksal veya etnik önyargıların ve kaygıların (makro düzeyde) metinde sözcük seçimi, cümle yapısı, hiyerarşi ve bağlam (mikro düzeyde) aracılığıyla nasıl ifade edildiğini belirleyeceğiz. Bu sayede metindeki mikro düzeydeki yapılar aracılığıyla makro düzeydeki hedefleri görebileceğiz.

Anahtar kelimeler: Eleştirel söylem analizi, inkâr stratejileri, kamusal söylem, etnik önyargılar, Ekşi Sözlük

1. Introduction

Ethnic and racial prejudices are mostly acquired and developed by the dominant group of a society through everyday conversation and institutional texts/talks (van Dijk, 1992a-b, 1997). Van Dijk (1992a, 2000) argues that the discourse analysis of such texts/talks shows that they serve to express, convey, legitimate, conceal or deny negative ethnic attitudes about the other groups such as minorities, refugees, immigrants etc. Van Dijk (1987a-b, 1992b) refers to 'elite' ways of ethnicism which are conveyed to the society in more indirect and novel forms such as positive self-presentation (which is used to create impression on people as positive as possible and to refer to oneself as superior to others) and indirect negative other-presentation (which is used to regard others as inferior) since to be labeled as a 'racist' is face-threatening against the positive self-image in a society and creates a negative reflection in a situation. Accordingly, denial of racism is also a kind of positive self-presentation. At this point, "denials" such as mitigation, hedging, distancing, using reported speech, excuses, politeness and ambiguity are valid strategies to protect one's self-image/self-esteem (Brown and Levinson, 1987; Guerin, 2003). Van Dijk (1992a) argues that denials, which are used when negative attitude is found unacceptable in a group and racism is denied, have two dimensions at discourse level: (i) daily (informal) conversation and (ii) public discourse such as education, (social) media, digital forums etc.

In the present study, I aim to discuss denial of the negative ethnic attitudes given in public discourse towards the Armenian minority group living in Turkey, whose estimated population is between 50.000 to 70.000. Since the topic is too broad to be discussed in the present study, I will just focus on what kind of denial strategies are observed in the entries (comments) under the titles (i) "Ermenilerden özür diliyorum" [I apologize to Armenians] and (ii) "Hepimiz Ermeniyiz" [We are all Armenians] posted on *Ekşi Sözlük* "Sour Dictionary" (one of the largest collaborative online communities in Turkey). The period of the entries is between the years 2007-2008, just after the assassination of Hrant Dink (the journalist-the Armenian minority group member living in Turkey) in 2007. I will present my analysis on the most frequently used denial strategies observed in these entries by discussing the sample entries within the scope of Critical Discourse Analysis and denial strategies of van Dijk (1987a-b, 1992a-b, 1993a-b, 1997, 2000). Some of the denial strategies in the given entries are minimizing, ignoring, blaming the third party, partial excuse, humiliation, polarization, reversal, denial of responsibility, the topic shift, hostility and counter attack, which are connected to each other and work together to disguise biases and anxiety. The present study supports van Dijk (1992a) in that the denial strategies are used in public discourse to protect users' social self-image while at the same time managing some other aims such as ideological or political.

The article is organized as follows: In the second section, I provide a brief literature review on Critical Discourse Analysis (CDA) and denial strategies. The section 3 refers to the data and the methodology of the analyses. In the fourth section, I present my data analyses and discussion on the denial strategies. Conclusion part summarizes the study.

2. Critical Discourse Analysis (CDA) and Denial Strategies

As stated above, I aim to analyze and discuss the use of denial strategies in the denial of negative ethnic attitudes towards the Armenian minority group living in Turkey given in the entries (comments) posted on *Ekşi Sözlük*. Our study will be based on Critical Discourse Analysis (CDA) of van Dijk (1984, 1987a-b, 1991, 1992a-b, 1997), which argues that ethnic/racial biases are born and developed within discourse and communication. Let us first begin with the definition of CDA and denial strategies in general in sections 2.1 and 2.2, respectively.

2.1. Critical Discourse Analysis (CDA)

CDA, developed at the end of 1970s, aims to show how ideology and ideological processes reveal themselves as linguistic systems and processes (Fowler et. al., 1979:180). Fairclough (1993) and Fairclough and Wodak (1997) define CDA as a discourse analysis method whose goal is to examine how the practices, events and texts are formed by power relations. Wodak (2000, 2002) and Wodak and Meyer (2016) also note that ideology, power, hierarchy, gender and sociological variables are related to the interpretation and explanation of a text in CDA, which is based on rhetoric, text linguistics, sociolinguistics, applied linguistics and pragmatics as an interdisciplinary approach (Meyer, 2001).

According to Teun van Dijk, who is one of the most well-known CDA practitioners, CDA should address the issue of "power abuse" and "the injustice and inequality that results from it" in the discourse. In CDA, which puts a great emphasis on *control*, *action*, *cognition* and *hegemony*, it is necessary to analyze the relationship among text/talk, social cognition, power, society and culture (van Dijk, 1993a-b).

For van Dijk (1993a), *controlling* discourse means *controlling* social actions and the minds of *the others* (those who are not affiliated with the dominant social group). Socially shared information, attitudes, and ideologies are influenced by prevailing discourses, which means that texts/talks can indirectly influence the audience. Thus, the followers of CDA, who are curious about how discursive structures and strategies play a role in the process, especially focus on the relationship between discourse and cognition and ask how discourse of dominant social groups shapes negative attitudes and ideologies in the audience. The mission of CDA is to identify implications from everyday conversation, political discourse, textbooks or news reports, stories, semantic moves, vocabulary choice, grammar, the semantic study of local meanings (the propositional structures of clauses and sentences, relations between propositions, implications, presuppositions, vagueness, indirectness) and other structures: i.e. *over-completeness* is commonly used in discourse to indicate the irrelevant negative categorization of participants in order to delegitimize or marginalize their opinions or actions (van Dijk, 1993a:275). According to van Dijk (1993a), undesirable information is typically given in less depth, whereas desirable information is described in "over-complete" detail.

Briefly, CDA lets us study the ideologies (macro level) implied in the text through the selection of words, sentence structures, hierarchy, and context (micro level) (van Dijk, 1992b). In this regard, critical

discourse analysis of denial strategies allows us to see macro-level relationships through micro-level structures. In 2.2, we will briefly discuss denial strategies.

2.2. Denial Strategies

As a major management strategy, which may be related to personal/ institutional strategies or social impression or ideological self-defense or sociopolitical issues, the denial of racism, as in “*We are not racists but...*”, “*I have nothing against blacks but ...*”, is a sign of racism and/or (re)production of racism according to van Dijk (1992a:87). There are different types of denial (1a-d):

- (1) a. act-denial ('I did not do/say that at all');
- b. control-denial ('I did not do/say that on purpose', 'It was an accident');
- c. intention-denial ('I did not mean that', 'You got me wrong');
- d. goal-denial ('I did not do/say that, in order to ..').

(van Dijk, 1992a:92)

Van Dijk states that negative acts might be accepted and forgiven with excuse strategies as in (1a-d). Most prominent excuse strategies are *provocation* and *blaming the victim*: “*Young black males can be treated cruelly because of negative actions of them*”. One of the strongest denial strategies is *reversal*: “**We** are -not guilty of negative action, **they are**” and “**We** are not the racists, **they** are the *real* racists” (van Dijk, 1992a:94) (emphasis mine).

Moreover, *mitigation* (a way of downtoning), *minimizing* and/or using *euphemisms* (*apparent sympathy, fairness, justification* and *reversal*) while defining someone's negative actions, are other forms of denial: i.e. “*I did not threaten him, but gave him friendly advice*”, “*I did not insult her, but told her my honest opinion*” etc. (van Dijk, 1992a:92). Besides, *counter-attack and offence* are the other denial forms. In the former one, the speaker emphasizes the truth and the denial leads to a strategic reversal move: “Not *we*, but *they* are the ones who are intolerant”. In latter, on the other hand, denial is not only for self-defense and positive self-presentation but also to attack against opponents. Furthermore, van Dijk (1992a) refers to the subtle denials such as the use of quotation marks and words like ‘claim’ or ‘allege’, which are strategies usually used by the journalists.

Section 4 will discuss the denial strategies and denial of racial anxiety and biases in the light of my data analyses but let me first present my data and methodology in section 3.

3. Data and Methodology

In the present study, the source of the data is an internet forum *Ekşi Sözlük* “Sour Dictionary” (<http://sozluk.sourtimes.org>), in which the “*susers*” (dictionary users/writers) write entries (which include definitions and comments given by the users) under a nick name. There are about 400,000 registered users and 110,000 writers in *Ekşi Sözlük*, which was founded by Sedat Kaplanoğlu in 1999. The entries are checked by the moderators and can be eliminated from the dictionary if the dictionary rules are violated.² However, this does not mean that the forum is ‘edited’ in nature, which means that being objective and encyclopaedical is not required. Any topic can be selected and discussed from any

² See http://tr.wikipedia.org/wiki/Ekşi_Sözlük.

point of view. In addition, slang is frequently seen in the dictionary despite the efforts to restrict the use of hate speech through a censorship operation since 2011.³

The reason why I have chosen *Ekşi Sözlük* as the source of my data is that data flow is more controlled compared to other (social) media platforms such as Twitter and Facebook since the *Ekşi Sözlük* users must fulfill some conditions in some specific periods to be accepted as the authors, which means that to sign up to the site is not enough to compose comments unlike Twitter or Facebook.

My data analysis focuses on the denial strategies used in the discourse of the entries, which have some racial biases and/or racial anxiety towards Armenians living in Turkey. I specifically focus on two titles in *Ekşi Sözlük*: (i) “Ermenilerden özür diliyorum” [I apologize to Armenians]; (ii) “Hepimiz Ermeniyiz” [We are all Armenians], which are thematically related to each other. I scanned about 700 entries especially written between 2007-2008 years under these titles since they were composed after the assassination of Hrant Dink in 2007 and in the course of on-going heated debates in 2008.

The first title, *Ermenilerden özür diliyorum* [I apologize to Armenians], is related to the issue which goes back to 1915 when many Armenians passed away, which has always been a controversial topic in Turkey (and in the world). Some groups call this sad event the destruction/genocide of the Armenian population of the Ottoman Empire during the World War I (Baker, 2005; Lewy, 2005; Akçam, 2006). According to some other groups, there is no genocide but it was the result of an emigration (Atnur, 1991, 1994, 2005). In 2008, following the assassination of Hrant Dink, some academicians, politicians and journalists from Turkey and Armenia initiated an online campaign *Özür Diliyorum* [I Apologize], which aimed to show regret of Turkish people regarding the events of 1915. Some supported the campaign while some others criticized the apology and condemned the signatories of the apology for "betraying" the Turkish nation.⁴ Following that, the title *Ermenilerden özür diliyorum* [I apologize to Armenians] appeared in *Ekşi Sözlük*, along with entries that represented many points of view on the subject.

The second set of data comes with the title *Hepimiz Ermeniyiz* [We are all Armenians], which was the slogan appeared in the funeral ceremony of Hrant Dink, who was assassinated in 2007. I analyze the entries under these two titles *Ermenilerden özür diliyorum* [I apologize to Armenians] and *Hepimiz Ermeniyiz* [We are all Armenians] since they are very related to each other and both titles appeared after the assassination of Hrant Dink.

My data analysis is based on the CDA, which aims to identify how language, power and ideology are related to the social practices (van Dijk, 1997). In this regard, I will present the critical discourse analysis of the denial of Armenian problem and the “hidden” strategies under the denials given under these titles in the light of van Dijk (1992a-b, 1993a-b, 1997, 2000).

4. Analysis and Discussion

Van Dijk (1992a-b) states that the general norms forbid the forms of ethnic prejudice and discrimination; therefore, the members of the dominant group (politically, ideologically etc.) do not want to be seen as ‘racists’ since they are aware of the fact that they may break the social norms if they make negative statements about the minorities. If they have some negative criticism on the minority group members, they will tend to use denial strategies in their utterances for the sake of their positive

³ See <https://eksisozluk.com/eksi-sozluk-nefret-soylemi-denetim-projesi--2875131>.

⁴ http://www.huffingtonpost.com/harut-sassounian/turks-apology-for-armenia_b_151959.html.

self or in-group presentation: i.e. the speakers may deny the verbal act itself and/or underlying intentions; they may start to defend themselves in order to keep their face and positive in-group presentation. In the present section, I will analyze the frequently used denial strategies in the selected *Ekşi Sözlük* entries given under the above-mentioned titles. I will also discuss the purpose of the use of these particular strategies under CDA. In the following sub-sections, I will exemplify the most extensively used denial strategies observed in the above-mentioned entries: *minimizing, ignoring and blaming the third party* (4.1); *partial excuse, humiliation, polarization and reversal* (4.2); “no problem!” (4.3); *denial of responsibility* (4.4); *the topic shift, hostility and counter attack* (4.5).

4.1. Minimizing, ignoring and blaming the third party

Some of the denial strategies I observe in the entries are *minimizing, ignoring the topic and blaming the third party*. Consider the entry given in (2), in which the user presents himself/herself as tolerant/friendly to Armenians by minimizing and ignoring the issue and blames the organizers of the campaign for destroying the friendship between two parts by keeping the topic on the agenda.

(2) galahad-05.12.2008: **ermeniler ile alıp veremediğim yok, sokaktan geçen herhangi bir insandır benim gözümde. yatağımı da paylaşırım, yemeğimi de, ağlarsa gider teselli ederim, dost olurum, arkadaş olurum. hrant için sesimizi de kıstık, helali hoş olsun. ancak rahat bırakın bizi artık yav. ben ermeni arkadaşlarım ile sürekli bir soykırım meselesi yüzünden içim buruk dolaşmak istemiyorum, bu konu ortada yokken güllük gülistanlık olan ortam, bu konu gündemde olduğu zaman soğuk olsun istemiyorum. kardeş kardeş yaşamak istiyorum bu insanlarla, neden hala kaşınır durur bu konu, bunu bilemem. illa toplumu kutuplaştırıp pazarı karıştırmanın ne gereği var?... (emphasis mine)**

[I have nothing to do with Armenians. They are indifferent from any person passing by on the street for me. Even I can share my bed and food with them. If one of them cries, I can go and console him/her. I can be a friend of them. We have also shut up for the sake of Hrant. We don't want to be rewarded for what we've done but it is enough, don't bother us anymore. I don't want to be on bad terms with my Armenian friends because of the genocide issue. The atmosphere is the bed of roses when the topic is not on the agenda. I don't want the bed of roses to be disrupted when the topic is on the agenda. I would like to live with these people without fighting. I can't understand why this topic is still reawakened. What's the point of polarizing the society and creating a stir?] (translation mine)

In (2), we observe a neat example of positive self-representation. The user begins his/her wording by stating that s/he is never against Armenians. In Turkey, sharing a bed and food is very important and symbolizes sincerity, love and friendship, so the user tries to imply that Armenians are her/his brothers/sisters. At this point, her/his aim is to “change the mind of others in his own interests” (van Dijk, 1993b). By trying to seem positive and kind towards Armenians, s/he is trying to save her/his positive self-representation. Also, the user refers to self-sacrificing protests against the assassination of the Armenian journalist *Hrant Dink*. S/he wants to control the minds of others by creating a very positive and modest self-image. In fact, s/he means that there should be no doubt about the sincerity of the aims of the group to which s/he belongs because they are such lovely people.

The sentence beginning with “*ancak*” (but) signals the pieces of negative ethnic attitudes. The user tries to say that s/he wants to be in peace but it is not clear what peace means for her/him? S/he says that s/he does not want the topic *genocide* to be on the agenda (ignoring) but s/he does not say there is not such genocide of Armenians. On the contrary, s/he means that it is none of other's business to question such a problem. “*Biz*” (we) and “*rahat*” (peace) are in the same sentence control the minds of the ‘others’.

By her/his wording “*bu konu ortada yokken güllük gülistanlık olan ortam*” [*the atmosphere is the bed of roses when the topic is not on the agenda*], s/he desires to diminish the size of the problem

(minimizing). Besides, s/he emphasizes her/his wish to live with those people peacefully (*kardeş kardeş yaşamak istiyorum bu insanlarla*) in that her/his demonstrative preference “*bu*” (this) implies *humiliation and othering*.

4.2. Partial excuse, humiliation, polarization and reversal

In (3), we see positive self-representation as in (2), but this time it is combined with the negative 'other' image and reversal strategies.

(3) solak-05.12.2008: *bugün farkettim ki, hrant dink cinayetiyle karıştırılıyor bu özür. hrant dink'in ailesinden özür dilenmesine saygı duyuyorum, ama ermenilerden genel bir özür dilenmesi -ve hatta milletçe, devletçe dilenmesi gerektiğini savunmak- çok komik...* (emphasis mine)

dipnot: geçmişte olanlara tek taraflı bakmamak lazım, ermeni çeteci diyince sadece hocacı gelmiyor akla. mevzu bahis yıllarda, ermeni çetecilerin ruslarla bir olup yaptıklarını merak eden varsa, "hakan gezik - buz yarası" adlı kitap iyi bir başlangıç olabilir, devamı gelir zaten, ezbere konuşmanın anlamı yok. (emphasis mine)

[Today I realized that the apology ['We apologize' campaign] is confused with the assassination of Hrant Dink. I respect the apologies to Hrant Dink's family, but it is very funny to argue that we have to apology to all Armenians as the nation and state...

Footnote: the past shouldn't be viewed solely from one perspective. When we refer to the Armenian gangster, Khojaly is not the only one that comes to our mind. If anyone wonders what the Armenian gangs were doing by collaborating with Russians in those years, the book called *buz yarası 'Ice Wound'* by Hakan Gezik might be a good introduction.] (translation mine)

The entry above begins with a partial excuse as a proper strategy. Since Hrant Dink Assassination was condemned so much in the media, s/he does not want to seem to ignore the issue. The user says that s/he can show respect for the apologies to Hrant Dink assassination. In his following utterance “...*ama ermenilerden genel bir özür dilenmesi -ve hatta milletçe, devletçe dilenmesi gerektiğini savunmak- çok komik*” [but it is very funny to argue that we have to apology to all Armenians as the nation and state], on the other hand, s/he humiliates the 'others' by saying apology for the all Armenians is so funny. S/he rejects to apologize and mocks those who participate in the apology campaign. In this way, s/he creates pressure on the minds of the audience in that s/he controls the behaviors of the receivers with her/his humiliating wording “funny”. Also, when s/he says “... *milletçe, devletçe ...*” [as the nation and state], s/he implies that the nation and state are like two halves of a unit, which means the state belongs to the Turkish nation not to the others. The “we” vs. “they” polarization and implicit discrimination sound to be imposed to the others.

As the footnote “*geçmişte olanlara tek taraflı bakmamak lazım*” [the past shouldn't be viewed solely from one perspective], s/he seems to accept the claims for the past but s/he justifies them by using a reversal strategy. Also, s/he includes euphemism to her/his discourse at this point by omitting the taboo words such as “*genocide*” and just saying “*geçmişte olanlar*” [the things that happened in the past]. In the rest of the footnote, her/his wording “*ermenilerden genel bir özür dilenmesi -ve hatta milletçe, devletçe dilenmesi gerektiğini savunmak- çok komik*” [but it is very funny to argue that we have to apology to all Armenians as the nation and state], s/he refers to the massacres and Armenian gangs. S/he implies what happened in the past is related to a kind of revenge.

4.3. “No problem!”

Van Dijk (1992a) describes “seeing racism where there is none” as the core part of so-called racism in the modern world in that, as a denial strategy, the minorities may be seen as oversensitive, intolerant and exaggerating. Accordingly, consider the sample entry given in (4).

(4) ibn i batuta-04.12.2008: *hala insanların nasıl desteklediğini anlayamadığım kampanya. misal ben bakırköy'lüyüm, çocukluğumda her yer **ermenî doluydu**. meğer ki **bu adamların** soyu kirildi, bu kadar **ermenî** nereden çıktı? meğer **bu adamların** malları taksim edildi, neden benim tanıdığım ermenilerin hepsi hali vakti yerinde kişiler idi? önce bunlara **cevap verin!** (emphasis mine)*

[It is the campaign, which I still do not understand how people support it. For instance, I'm from Bakırköy. When I was a kid, everywhere was full of Armenians. If those guys had died out, where would so many Armenians have come from? If the goods of those men had been confiscated, why were all the Armenians I knew well-off people? Answer these questions first!] (translation mine)

In this quotation, the user defines the campaign from her/his own perspective. S/he imposes the idea that the ones who support the campaign are oversensitive. Then, s/he gives a personal anecdote to support her/his thesis. S/he says there were many Armenians in her/his neighborhood in the past and claims that if those had been destructed, why there were so many Armenians in her/his neighborhood. S/he means that there is no genocide but this is just an example of ‘exaggeration’ by the ‘others’ because of their ‘oversensitive’ attitudes. S/he also asks why Armenians were so rich if the goods of the Armenian people had been shared out by Turks. S/he tries to disprove all the claims about the destruction. Thus, her/his implication is that there is no genocide at all, but this is just over-sensitivity and exaggeration. S/he intends to support her/his view with using humiliation wording and demonstrative adjectives (*ermenî dolu* ‘full of Armenian’, *bu adamlar* ‘those guys’) and refusal strategies in her/his questions (*meğer ki bu adamların soyu kirildi, bu kadar ermenî nereden çıktı? [...If those guys had died out, where would so many Armenians have come from?]*).

4.4. Denial of responsibility: Am I responsible?

The denial of responsibility is an escape strategy which means “even if there had been bad effects, I couldn't do anything about them because I did not have control” (van Dijk, 1993a-b). Consider (5):

(5) scipio africanus.05.12.2008: ... **hangi ermenilerden** özür dileyeceksin? 1915'de yaşananlardan zarar gören ermeniler çoktan **toprak oldular**. çocukları da öyle. belki torunlarından birkaçı yaşıyordur. ama eminim ki 1915'de olup bitenler onların da **s.kinde değildir**. ama sen yine de özürünü dile. belki ermenî diasporasından okkahlı bir aferin alırsın. adın demokrata çıkar. hiçbir şey olmasa **o..ruktan bir nobel ödülü garanti**. (emphasis mine)

[Which Armenians will you apologize to? The Armenians, who were suffered from the events in 1915, already died. So, did their children. Maybe some of their grandchildren are still alive. But I'm sure they don't care what happened in 1915. Nevertheless, feel free to apologize. Perhaps the Armenian diaspora will congratulate you. Maybe you will be called a democrat. Even if all else fails, a shit Nobel Prize is definitely yours.] (translation mine)

In (5), the user implies that there are no Armenians we can apologize to. In his words “1915'de yaşananlardan zarar gören ermeniler çoktan toprak oldular” [The Armenians, who were suffered from the events in 1915, already died], s/he does not sound to deny what they happened at that time but s/he does deny the responsibility of the issue. S/he says that even their children died, so s/he implies there is no responsibility of her/his part to apologize to anyone for anything because nobody witnessed what happened in the past. Also, s/he is very sure about her/his claim that even their grandchildren do not care about what happened to their grandparents. S/he humiliates the other part by using slangs

“s.kinde değildir” [(probably they) do not care)] “o..ruktan bir nobel [a shit Nobel Prize]”, which is a strategy to harass the other. Here the user also refers to the Turkish novelist Orhan Pamuk’s receiving the Nobel Prize. The user implies a connection between receiving the prize and the political ideology in that Orhan Pamuk made use of the word *genocide* for what happened to Armenians in 1915 and then he was able to receive the prize due to his views. With all her/his wording, s/he pushes pressure on the ones who participate in the campaign and even who think of apologizing. In the following entry (6), it is also possible to see a similar case.

(6) solak-05.12.2008: ...iki değişkene sahip özür icraatı. birincisi, soykırımı **kabul ediyor musun? buna "evet" diyorsan, ikincisi, türkiye cumhuriyeti'nin, osmanlı'nın devamı olduğunu ve icraatlarının sorumluluğunu taşıması gerektiğini düşünüyor musun? iki soruya da samimi olarak "evet" diyen varsa bireysel olarak özrünü dilesin tabii, bizi bağlamaz. ama bu özrün bütün türk milleti ve türk devleti tarafından dilenmesi gerektiğini savunursan, orda sert tepki göreceksin, eşyanın tabiatı...** (emphasis mine)

[...the apology campaign with two dimensions. First, do you accept the claim of the Armenian genocide? If you say "yes", secondly, do you think that the Republic of Turkey is the continuation of the Ottoman Empire and that it needs to take responsibility for the Ottoman's actions? Anyone who sincerely says "yes" to both questions can apologize individually, of course, it does not matter to us. But if you argue that the Turkish nation and the Turkish state must apologize, you will face harsh reactions there, by nature...] (translation mine)

In this statement, the user analyzes the dimensions of the campaign. Firstly, s/he denies the action itself by giving the answer “yes” in quotations mark which indicates that the affirmative answer of “do you accept the claim of the Armenian genocide?” does not belong to her/him or to those who think in a similar way with her/him. Secondly, s/he directly denies the responsibility of the event in her/his wording “türkiye cumhuriyeti'nin, osmanlı'nın devamı olduğunu ve icraatlarının sorumluluğunu taşıması gerektiğini düşünüyor musun?” [do you think that the Republic of Turkey is the continuation of the Ottoman Empire and that it needs to take the full responsibility of the Ottoman's actions?]. “Gerektiğini” (need) is an important word since it implies that there is no need at all. S/he does not say “do you think Turkish Republic has the responsibility for the actions of Ottoman Empire?” but s/he says ‘need to or not’. S/he imposes her/his view to the others and gives the answers of her/his own questions. In the following sentence, s/he uses “iki soruya da samimi olarak "evet" diyen varsa” [anyone who sincerely says "yes" to both questions], which implies that it is not easy to give the answer ‘yes’ sincerely. This is a valid example of mind controlling, which puts the pressure on the reader.

In her/his utterance “ama bu özrün bütün türk milleti ve türk devleti tarafından dilenmesi gerektiğini savunursan, orda sert tepki göreceksin, eşyanın tabiatı” [But if you argue that the Turkish nation and the Turkish state must apologize, you will face harsh reactions there, by nature...], the user frees those who want to apologize while threatening the others who believe that the Turkish nation state must also apologize. At this point, we see the signs of discrimination since s/he implies that ‘we’ do not care ‘those’ who apologize since they are not one of ‘us’ but the others. Besides, s/he integrates the concepts ‘Turkish Nation’ and ‘Turkish State’, which sounds to identify the state with the Turkish race rather than the others.

Briefly, we have observed denial of responsibility in these two examples. In both cases, the users try to control the minds of ‘others’ (van Dijk, 1993a-b). In the next section, I will continue with some other denial strategies: the topic shift, hostility and counter attack.

4.5. The topic shift, hostility and counter attack

In the entries, we can also observe some other denial strategies such as the topic shift of the discourse to a secondary point, hostility and counter attack. Consider the entry given in (7).

(7) kendinesosyalist-27.01.2007: ...**ırkçılığa karşıyım, şiddetten nefret ediyorum ama popülizmi de sevmiyorum.** eminim ki aranızda hakikaten tüm bu olanları dert eden, düzelmesi için başından beri çabalayanlar var ama hrant dink'in adını öldüğü gün duyup da "hepimiz ermeniyiz" diye sokağa dökülen o çığırkanların seslerine dayanamıyorum. (emphasis mine)

[I'm against racism, I hate violence, but I don't like populism either. I'm sure there are some among you who are really worried about all these and have been trying to fix them from the beginning, but I can't stand the voices of those screaming people who heard the name of Hrant Dink on the day of his death and hit to the streets saying "We are all Armenians".] (translation mine)

In (7), we have an example of shifting the topic of the discourse to a secondary point. Here the user means that "I am against racism, but I am against populism, too." The user fills the 'but' part of the sentence with another shifting device and tries to show that empathy shown to *the others* is an example of populism. The user also implies that s/he is not against showing empathy for the *others*, but s/he is against populism. S/he seems to deny his/her negative attitudes towards the other by referring a third topic in this case.

In (8), on the other hand, blaming the other is observed as another denial strategy: to blame the other for being hostile and prejudiced (van Dijk, 1993b). Consider (8) where the user reminds the reader a fact about the Turkish diplomats who were assassinated by an Armenian terrorist organization *Asala*:

(8) turk-182, 24.01.2007: ..sonuçta **bir türk gazetecisi öldürülmüştür** ve fikirlerin her ne şekilde olursa olsun susturulması **kabul edilemez**, ki zaten fikirler de susmaz... her seviyede kınanması gereken menfur bir olaydır... **ancak 34 diplomatımızın kanı yıllar boyu kanarken hepimiz türküz dediğini, ondan da geçtim knadığım hatırlayamayan benim için hepimiz ermeniyiz sloganı abesle iştigaldir...** (emphasis mine)

[As a result, a Turkish journalist was assassinated and it is unacceptable to shut the ideas up in any way, which is not the case... It is an unacceptable case that should be condemned at every level... However, the slogan "We are all Armenians" means nothing for me since I cannot remember that they condemned the assassination of our 34 and that he said all of us said Turkish.] (translation mine)

In this case, the 'but part' of the utterance is filled by a historical fact as a denial strategy. The user reminds us the assassinations of Turkish diplomats by the Armenian Terrorist organization *Asala* (Armenian Secret Army for the Liberation of Armenia). The purpose is to blame the others for being hostile and prejudiced. The user considers showing empathy for them is in vain since they are more hostile and they did not say "We are all Turks" at those times. Note that the vocabulary choice plays a role in this case. The use of "*abesle iştigal*" (a fool's errand) supports the attitude of the user against the slogan "We are all Armenians": the user seems to humiliate the people who show empathy to *the other* (Armenians in this case).

The hostile attitude of the others is also exemplified in another entry. Consider (9).

(9) master of puppets-24.01.2007: ... **erivanda yaşayan kardeşlerimiz "hepimiz ermeniyiz" diyerek hrant dink'i son yolculuğuna uğurladığımız dakikalarda soykırım anıtı önünde "türkiye'nin ab de yeri yok" pankartı taşıyorlardı...**

[... Our brothers living in Yerevan were carrying a banner "Turkey has no place in the EU" in front of the genocide monument at the moment when we said "We are all Armenians" and said goodbye to Hrant Dink on his last journey...]

In (9), the “others” are accused of being hostile to “us” (counter attack). The user means that despite her/his empathy, the people-he considers his brothers in Yerevan-say, "Turkey has no place in the EU". The purpose of the user is clear: s/he wants to show that s/he is not racist, but *the others* are racists.

In brief, I discussed the topic shift, hostility counter attacks as denial strategies in light of the sample entries given above, which are based on the positive self-representation, which is a macro strategy used to keep one's face or manage one's impression, and negative other representation, which is another macro strategy used to deal with in-groups and out-groups and to present the other as inferior (van Dijk, 2004).

5. Conclusion

In the present study, I have tried to critically analyze and discuss the denial strategies used in the discourse of the entries given under the titles "Ermenilerden özür diliyorum" [I apologize to Armenians]; and "Hepimiz Ermeniyiz" [We are all Armenians]. I have observed many denial strategies in the given entries: e.g. minimizing, ignoring, blaming the third party, partial excuse, humiliation, polarization, reversal, “No problem!”, denial of responsibility, the topic shift, hostility and counter. I have analyzed and explained these denial strategies through CDA (van Dijk, 1984, 1987a-b, 1988a-b, 1991, 1992a-b, 1993a-b, 2000), in that we have showed that denial strategies are a way of disguising racial biases and/or racial anxiety in denial as van Dijk (1992a-b) argues. Note that the denial strategies are connected to each other and work together to disguise biases and anxiety: i.e. the partial excuse may trigger one/some or many other denial strategies such as humiliation, polarization, reversal denial of responsibility, the topic shift, hostility and counter attack as the domino effect. Regardless of any differences in the social groups, such strategies can be observed at any social or cultural level and in any sociocultural settings which means that both 'ordinary' citizens and ‘elites’ (in van Dijk’s terms) try to protect their social self-image while at the same time managing their macro level aims.

References

- Akçam, T. (2006). *A shameful act: The Armenian genocide and the question of Turkish responsibility*. New York: Metropolitan Books.
- Atnur, İ. E. (1991). *Tehcirden dönen Rum ve Ermenilerin iskan meselesi*. Atatürk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Erzurum, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1991.
- Atnur, İ. E. (1994). Osmanlı hükümetleri ve tehcir edilen Rum ve Ermenilerin yeniden iskan meselesi. *Atatürk Yolu Dergisi*, Cilt 4, Sayı 14.
- Atnur, İ. E. (2005). *Türkiye’de Ermeni kadınları ve çocukları meselesi (1915–1923)*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Baker, M.R. (2015). The Armenian genocide and its denial: a review of recent scholarship. *New Perspectives on Turkey*, 53, 197–212. DOI: doi.org/10.1017/npt.2015.23
- Brown, P. and S. Levinson (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The Universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.
- Fairclough, N. and Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction: Discourse Studies 2 (A Multidisciplinary Introduction)* (pp. 258-284). London: Sage.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G., & Trew, T. (1979). *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Guerin, B. (2003). Combating prejudice and racism: New interventions from a functional analysis of racist language. *Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 13: 29–45.
- Lewy, G. (2005). *The Armenian massacres in Ottoman Turkey: A Disputed Genocide*. Salt Lake City: The University of Utah Press.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: Positioning of the approaches to CDA. In R. Wodak & M. Meyer (eds). *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 14-31). London: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1984). *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Van Dijk, T.A. (1987a). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1987b). Elite discourse and racism. In I. Zavala, T.A. van Dijk, and M. Diaz-Diocaretz (eds) *Approaches to Discourse , Poetics and Psychiatry*, pp. 81-122. Amsterdam: Benjamins.
- Van Dijk, T.A. (1988a). *News analysis: Case studies of international and national news in the press*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T.A. (1988b). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Erlb.
- Van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. London: Routledge.
- Van Dijk T.A. (1992a). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society* 3(1): 87–118.
- Van Dijk, T.A. (1992b). Elite discourse and the reproduction of racism. In J. Stanfield and R.M. Dennis (eds) *Methods in Race and Ethnic Relations Research*. Newbury Park, CA: Sage (in press). 87-118.
- Van Dijk, T. A. (1993a). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*. vol. 4(2): 249-283. SAGE (London. Newbury Park and New Delhi).
- Van Dijk, T. A. (1993b). *Elite Discourse and Racism*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Van Dijk, T. A. (1997). Political discourse and racism: Describing others in western parliaments. In Stephen Harold Riggins (ed.) *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discourse*, pp. 31–64. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Van Dijk, T.A. (2000). New(s) racism: A discourse analytic approach. In: Cottle S (ed.) *Ethnic Minorities and the Media*. Buckingham and Philadelphia, PA: Open University Press, pp. 33–49.
- Van Dijk, T. (2004). *Communicating Ideologies*. New York, Academic Press.
- Wodak, R. (2000). Does sociolinguistics need social theory? New perspectives in critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 2 (3), 123- 147.
- Wodak, R. (2002) “Aspects of Critical Discourse Analysis”. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, pp. 5-31.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). *Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory, and Methodology*. Ruth Wodak & Michael Meyer (Ed.). *Methods of Critical Discourse Studies* (1- 22). London: Sage.
- <http://sozluk.sourtimes.org>
- <http://sozluk.sourtimes.org/show.asp?t=hrant+dink+suikasti&kw=&a=&all=&v=&p=1>
- <http://sozluk.sourtimes.org>
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Ekşi_Sözlük
- <https://eksisozluk.com/eksi-sozluk-nefret-soylemi-denetim-projesi--2875131>

54. Content analysis of research articles on teaching English to young learners in Türkiye

Kürşat CESUR¹

APA: Cesur, K. (2022). Content analysis of research articles on teaching English to young learners in Türkiye. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 889-903. DOI: 10.29000/rumelide.1164904.

Abstract

Recently, Turkish education system has been subject to some new regulations which have induced an increase in the number of the studies conducted in the field of Teaching English to Young Learners (TEYL) in Türkiye. This study mainly aims to determine the frequency distribution of these studies with regard to their topics, publishing years, the number of their authors, their samples and research methods with the help of a document analysis of the articles indexed by ULAKBİM TR Index (National Index) database. 56 articles were chosen as the sample since they were identified to be content-specific in the field of TEYL. Article Information Rubric was chosen as a data collection instrument and the data was processed through Microsoft Excel. The main findings of the study are: (1) ELT researchers are mostly concerned about writing papers about 'Beliefs and Attitudes' and 'Methods and Techniques'; (2) there is an important change in the frequency distribution in terms of publishing years; (3) mostly in-service teachers have been chosen as the sample with purposive sampling method; (4) the studies mostly followed qualitative research with case studies, (5) researchers used interviews and questionnaires most as data collection tools and (6) the most frequently performed type of data analysis is content analysis in these studies. Suggestions for further research were provided at the end of the study.

Keywords: Teaching English, Young Learners, Content Analysis, ULAKBİM TR Index

Türkiye'de çocuklara İngilizce öğretimi ile ilgili araştırma makalelerinin içerik analizi

Öz

Son zamanlarda Türk eğitim sistemi, Türkiye'de çocuklara İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların artmasını sağlayan bazı yeni düzenlemelere tabi tutulmuştur. Bu çalışma temel olarak ULAKBİM TR Index (Ulusal Dizin) veri tabanı tarafından indekslenen makalelerin doküman analizi yardımıyla bu çalışmaların konularına, yayın yıllarına, yazar sayılarına, örneklemelerine ve araştırma yöntemlerine göre sıklık dağılımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. 56 makale çocuklara İngilizce öğretimi alanında içeriğe özgü olduğu tespit edildiğinden çalışma dokümanı olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Makale Bilgi Değerlendirme Tablosu hazırlanarak, veriler Microsoft Excel üzerinden işlenmiştir. Çalışmanın ana bulguları şunlardır: (1) İngiliz dili eğitimi araştırmacıları çoğunlukla "İnançlar ve Tutumlar" ve "Yöntemler ve Teknikler" hakkında makaleler yazmakla ilgilenmektedirler; (2) Yayınlanma yılları açısından frekans dağılımında önemli bir değişiklikler vardır; (3) amaçlı örnekleme yöntemiyle örneklem olarak çoğunlukla hizmet içi öğretmenler seçilmiştir; (4) araştırmalar en çok vaka çalışmaları ile nitel araştırmaları izlemiştir, (5)

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), kursatcesur@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5091-9793 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164904]

araştırmacılar veri toplama aracı olarak en çok görüşme ve anketleri kullanmışlardır ve (6) bu çalışmalarda en sık gerçekleştirilen veri analizi türü içerik analizidir. Çalışmanın sonunda ileride yapılabilecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İngilizce Öğretilimi, Çocuklar, İçerik Analizi, ULAKBİM TR Dizin

Introduction

Since people live in a rapidly changing world with the impacts of globalism and multiculturalism, English has an essential role as a lingua franca all over the world. As Yangın Ekşi and Aşık (2015) state, the recent decades have observed the increasing significance of English as a lingua franca of science, technology, international communication, culture, commerce, and tourism, also leading its impacts in the field of English Language Teaching (ELT). For this reason, there have been a great number of studies, articles, MA theses, and Ph.D. dissertations conducted on different contents with a variety of concepts, samples, subjects, research designs, and methodologies within the scope of ELT.

The extensive introduction of languages in primary schools has gained great importance and has been described by Johnstone (2009; as cited in Copland et al., 2014) as “possibly the world’s biggest policy development in education” (p. 738), and it has been popular among ELT scholars. Besides, as Bland (2015) states, English is becoming a core subject fast in the curriculum in primary schools worldwide, and this discipline is broadening rapidly. Considering the world’s swift growth as a bilingual and/or multilingual advancement centre, there has been a common agreement in the literature on the profits of learning English as an early start for the holistic development of the young learners and early development of positive attitudes toward Foreign Languages (Gürsoy et al., 2017). Regarding the importance of the early start of English in Türkiye, new regulations of educational systems in primary school education; in other words, a new type of education, named as “4+4+4” was offered by Ministry of National Education in 2012 (Dinçer & Koç, 2020). According to the new system, teaching English to young learners was enhanced, promoting second and third graders to receive English instruction for two hours a week, as well as fourth, fifth, and sixth graders to receive three hours of compulsory English language teaching every week (Arslan, 2012).

Consequently, these new regulations lead to the increase of the studies conducted in the field of Teaching English to Young Learners; therefore, this study aims to seek what kind of topics related to “Teaching English to Young Learners” have been studied and what kinds of articles, research methods, sample sizes, sampling groups, research designs, data collection tools, data analysis techniques have been used in Türkiye with the help of an overall analysis of the articles published in the journals which are indexed in the national database in Türkiye.

Literature review

Educational research has its significant role by means of informing educational practice. While some of these published studies have been the core of educational reform, the others have been conducted by following these reforms (Göktaş et al., 2012). Educational research makes use of what has been done previously in order to improve their own theoretical and conceptual frameworks, as well as promoting qualitative (e.g., content analyses) and quantitative (e.g., meta-analyses) reviews of the related literature from which key findings are summarized (Karadağ, 2009). Since several studies are conducted independently of each other, with the increase in the number of research studies, researchers, especially

newcomers to the fields, face a new problem by means of accessing all the studies and papers in a specific field of study. Even if they are able to access the studies, they may confront some challenges when attempting to read and/or descend so many of them (Göktaş et al., 2012).

Content analysis was defined by Hsieh and Shannon (2005) as “a research method for the subjective interpretation of the content data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns” (p.1278). Therefore, it is suggested to be used to summarize large number of published studies in specific areas. Jenkins (1997), for example, used content analysis to analyze 4918 studies in school psychology, which were published in five different journals between the years of 1964 and 1995 to make clear conceptual themes and research topics in this field. When it comes to the field of ELT, several research studies, which make use of content analysis, have been conducted as well.

As for international research studies, Chaiyasook and Jaroongkhongdach (2014) utilized the content analysis to explore the recent interests of research themes and methods of ELT master’s theses which were conducted between 2003 and 2011 in Thailand. They collected 194 theses and dissertations from 7 different universities for content analysis, and while analysing the data, they used a coding system consisting of 6 different categories. Their findings showed that the majority of ELT master’s theses in Thailand place emphasize on the student performance in undergraduate level (60.82%). Furthermore, the results displayed that most of the theses made use of human quantitative research design (61.34%). Another study by Gharbavi and Mousavi (2012) made use of content analysis for investigating gender bias in Iranian high school English textbooks. They first selected the textbooks and studied these books in depth. As a content analysis design, they divided the textbook contents into various divisions such as social activities, occupational roles, home chores, etc. After analysing the contents, they chose different categories for investigation, following the counting process of the frequencies of each category in the form of this content analysis. Their results showed that the frequencies of male visibility outnumbered the female visibility in the pictures of the textbooks. Male visibility was nearly three times as much as that of females (76% vs 24%). Moreover, Lin and Cheng (2010) conducted a study on research trends in selected master’s programs of Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) with the help of content analysis of master’s theses which have been written between 2003 and 2007 in Taiwan. They first selected TESOL programs in seven different national universities and then studied on the theses produced between these years. Then, they conducted coding based on the categories, and they selected 20 percent of thesis abstracts from each of the seven TESOL programs and their contents were coded independently. After analysing the contents of these theses, they revealed that the plurality of TESOL master’s theses was put forward in high school settings. Furthermore, at the end of their topic analysis, their results showed that the master’s theses mainly emphasize on a few popular topics such as Language Skills and Materials, Curriculum, and Teaching Methods.

In addition to the international studies reviewed above, there have been several studies carried out in Türkiye. Content analysis can be seen in Saban (2009)’s study, which was conducted to examine the studies on Multiple Intelligences Theory indexed by the Higher Education Council’s National Thesis Center and ULAKBIM TR Index between the years of 1999 and 2007. In his study, Saban identified 97 research studies, (71 master’s theses, 8 doctoral dissertations, and 18 research articles) by utilizing the content analysis and the study revealed that most of the studies were conducted in master’s thesis form (73.2%), in 2006 (44.3%), in Ankara city (28.9%), by female researchers (60.8%), with an empirical research design (63.9%). Another study carried out by Bozdoğan (2012) also utilized the content analysis to examine ELT students’ digital stories for young learners. In her research study, Bozdoğan made use of content analysis to determine the topic, moral values creation, and character of ELT pre-service

teachers' stories of young learners. She collected digital stories of participants and coded the categories of these stories. The collected data showed that most of the stories ($f=15$) indicated the significance of friendship via sharing and helping. The places of the stories were mainly forest ($f=16$), or home ($f=7$). The hero of these stories, most of the time, was a male child or an animal. Similarly, Kırmızı (2012) conducted a research study with the aim of investigating the most utilized themes and frequent contents of MA theses which have been written between 2005 and 2010 in the field of ELT from different universities of Türkiye. The data for this study was categorized under 9 headlines of common topics as in the following areas of the study: “teaching method, learner factors, materials or curriculum design and evaluation, teacher factors, language skills, linguistics, computer-assisted language learning, literature and culture, and psychology” (p. 4691). The results of this study revealed that language skills area is the top arena studied in 59 theses. Among the universities, Gazi University was the first ranked university to conduct research studies with 17 theses in total.

Yağız et al. (2016) carried out a research study to examine the articles in ELT field. They conducted a research study by utilizing the content analysis to investigate the articles published in the field of ELT between 2005 and 2015. Their purpose in this study was to obtain the broad sight of the distributions of subjects, methods of the research studies, research designs, data collection tools, sample sizes, sample size groups, procedures for data analysis in the articles in Turkish ELT context. They chose 274 articles written by Turkish authors from 15 different journals which were indexed by the ULAKBIM TR Index. The findings displayed that the common themes in these studies were “language learning”, “language teaching”, and “teacher education”. Additionally, a quantitative research design was utilized more frequently than the other research designs. Also, achievement tests, questionnaires, and scales were found to be the most preferred data collection tools. Moreover, the selected participants in the studies were undergraduate students and teachers. Also, Solak (2014) aimed to investigate the common current trends in research studies about foreign language teaching in Türkiye. With this purpose, 189 research studies published between the years 2009 and 2013 and indexed by ULAKBIM TR Index and SSCI were analysed. The study identified the common topics covered in these studies, distribution of languages and authors, research designs, data collection tools and data analysis, types of sampling and sample sizes. The results displayed that 2003 was the year in which most of the studies were conducted, whereas 2010 was the year in which the least number of papers were published. When it comes to the authors and languages, the study reveals that most of the studies are written in English and the authors are mostly Turkish. Furthermore, the topics of concept analysis, teaching and learning were the top ones. Further research study was carried out by Dündar and Merç (2017) with utilizing content analysis to investigate the general characteristics of studies which were conducted on the field of curriculum development and evaluation in ESL/EFL contexts. They searched 86 papers and analysed them by means of their contents, sample types, sample sizes, data collection tools, and data analysis techniques. The findings showed that studies on curriculum evaluation were more popular than the ones which were about curriculum development. The results also indicated that the studies were mostly about primary and secondary levels, and they have mainly implemented semi-structured interviews and Likert-type scales, and descriptive statistics have been frequently applied in the studies. Cesur et al. (2018) also published a study which made use of content analysis to examine what new trends in ELT field had been with the aim of providing an overall analysis of 234 articles' abstracts retrieved from ULAKBIM TR index. Modifying Yağız et al.'s (2016) rubric, they examined the abstracts of the published articles about their distribution of themes, years, article types, authors, research designs, research methods, types of sampling, sample sizes, data collection tools and data analysis processes. The findings of the study indicated that most of the researchers of the studies intended to conduct studies after the year 2011. Besides, “teacher education”, “curriculum and teaching materials”, and “language teaching” topics were

among the commonly covered ones in these studies. Additionally, the number of articles written by 3 or 4 authors was much less than the ones which were written by 1 or 2 authors. Also, the number of “book review” and “review article” types was very low and as for the sampling, university students were the most utilized participants in the research studies.

It can be understood from the review of literature that several studies have been conducted with the help of content analysis to obtain not only overall information of the research papers by means of the distribution of their topics, publication years, authors, research designs, sampling types, sample sizes, languages, and authors but also to gain in-depth insights about all these variables of the studies. What makes this research study significant is that there is no research study, examining the research articles published in the field of “Teaching English to Young Learners”.

All in all, the study aims to look for the answers to the following research questions by investigating 56 research articles published in different journals indexed by ULAKBIM TR index database in between 2003-2020.

1. What is the distribution of years of published articles, numbers of authors and numbers of articles published in different journals?
2. What is the distribution of article types and themes of the studies?
3. What is the distribution of samples, types of sampling, and sample sizes of the articles?
4. What is the distribution of research methods, research designs, data collection tools and data analysis processes of the articles?

Methodology

Research design

This study made use of content analysis as the research design since it mainly aims to display the contents of the selected articles in terms of the variables in research questions. Considering the significance of systematic analysis for document analysis, Yağız et al. (2016) pointed out that this type of systematic analysis transforms qualitative data into quantitative data. Therefore, to obtain objective and systematic data, descriptive content analysis design was utilized in the study.

Data collection

While selecting the articles as samples, the main criterion was to identify whether the studies on “Teaching English to Young Learners” had been indexed by ULAKBIM TR index or not. As a result, 56 articles related to the above-mentioned field were selected as the document to be analysed. The analysis of collected documents was challenging for interpreting and evaluating, which necessitated the use of a rubric to obtain reliable and precise data. For this reason, “Article Information Rubric” modified by Yağız et al. (2016) into ELT field was implemented as data collection instrument. All the selected articles were examined with the help of this rubric under certain categories. To analyse the articles published, “Teaching English to Young Learners” query was searched by the search engine on the web site of ULAKBILIM TR Index. As the study was carried out in 2021, the search results displayed 88 articles about Teaching English to Young Learners published between 2003 and 2020. After filtering the results

carefully together with two experts in the field, only 56 of them were identified to be content-specific in the field of TEYL. Through a content analysis, similar titles were given the same name as a preparation step for the frequency analysis (Berg & Lune, 2017). At the end, 56 articles were agreed to be examined with the help of Yağız et al.'s (2016) rubric.

Data analysis

After implementing the specific categorizations, the data were analysed by means of Microsoft Excel as it made comparing and analysing large amounts of data easy and effective (Meyer & Avery, 2009). After transcribing all the information about the articles, analysis and the results were displayed on Microsoft Excel 2010. Using the rubric as an instrument, each article was analysed considering the headlines shown in the rubric and the collected data was coded on Microsoft Excel program. The descriptive results displayed in the tables were provided using content analysis, which assisted the researcher detect similar themes, concepts, and topics, together.

Data was double-checked by two more experts in the field of English language teaching for the validation of the data analysis. To achieve validity and trustworthiness, the researcher utilized peer debriefing which “is the review of the data and research process by someone who is familiar with the research or the phenomenon being explored... This procedure is best used over time during the process of an entire study” (Creswell & Miller, 2000, p. 129). After having discussions on their results, the coders changed some themes and they agreed on the final version of the codes and themes before reporting the findings of the study.

Findings

RQ1- What is the distribution of years of published articles, numbers of authors and numbers of articles published in different journals?

Table 1 indicates the frequency distribution of years in which articles were written. As seen in Table 1 the largest frequency distribution belongs to the years 2018 and 2020. Also, in 2012 and 2019, six articles were published in each year. Till 2012, there had been only one or two articles published in the field of teaching English to young learners.

Table 1. Frequency distribution of Years

Year	<i>f</i>	%
2018	12	21.42
2020	12	21.42
2012	6	10.71
2019	6	10.71
2015	4	7.14
2017	4	7.14
2011	2	3.57
2013	2	3.57
2016	2	3.57
2003	1	1.79
2007	1	1.79
2008	1	1.79

2009	1	1.79
2010	1	1.79
2014	1	1.79
Total	56	100

It is inferred from Table 2 that among 56 articles, authors mostly prefer to work either by themselves or with a colleague. There are fewer research articles written by more than two authors.

Table 2. Frequency of Number of Authors

Number of Authors	<i>f</i>	%
2	25	44.64
1	23	41.07
3	6	10.71
4	2	3.57
Total	56	100

It is inferred from Table 3 that the Journal of Language and Linguistic Studies is the one which has the most frequently ($f=12$) published articles related to teaching English to young learners from 2003 to 2020. Elementary Education Online is in the second place as it is directly related to young learners.

Table 3. Frequency distribution of journals

Name of the Journal	<i>f</i>	%
Journal of Language and Linguistic Studies	12	21.43
Elementary Education Online (electronic)	5	8.93
IOJET	4	7.14
Novitas-Royal	4	7.14
Turkish Studies (Electronic)	4	7.14
Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education	2	3.57
Çukurova University Faculty of Education Journal	2	3.57
Eurasian Journal of Educational Research	2	3.57
Hacettepe University Journal of Education	2	3.57
Journal of Theoretical Educational Science	2	3.57
Pamukkale University Journal of Education	3	5.35
Mediterranean Journal of Education Research	1	1.79
Bahkesir University Journal of Social Sciences Institute	1	1.79
Cumhuriyet International Journal of Education	1	1.79
Language Journal	1	1.79
Education and Science	1	1.79
Journal of Qualitative Research in Education	1	1.79
Electronic Journal of Social Sciences	1	1.79
Journal of Early Childhood Studies	1	1.79
Eurasian Journal of Applied Linguistics	1	1.79

Kastamonu University Kastamonu Education Journal	1	1.79
Educational Sciences: Theory and Practice	1	1.79
Selçuk University the Journal of Institute of Social Sciences	1	1.79
Söylem Journal of Philology	1	1.79
Trakya Journal of Education	1	1.79
Total	56	100

RQ2- What is the distribution of article types and themes of the studies?

Table 4 shows that among 56 articles, 52 of them are original research studies while 4 of them are review articles.

Table 4. Frequency distribution of article types

Type of Article	<i>f</i>	%
Original Research	52	92.86
Review Article	4	7.14
Total	56	100

As seen in Table 5, ELT researchers are mostly concerned about writing papers about 'Beliefs and Attitudes' ($f=17$) and 'Methods and Techniques' ($f=5$). In general, the least frequent themes among 56 papers are related to assessment, theoretical aspects, and some other issues.

Table 5. Frequency distribution of Themes

Codes	Themes	<i>f</i>	%
Beliefs and Attitudes	Beliefs and Attitudes	17	30.35
Practical Issues	Methods and Techniques	5	8.93
	Classroom Management	3	5.35
	Teaching Vocabulary	3	5.35
	Teaching Reading	1	1.79
	Teaching Listening	1	1.79
	Use of Games	1	1.79
	Teaching Speaking	1	1.79
	Practical Activities	1	1.79
Teacher Education	Preservice Training	2	3.57
	Teacher Training	2	3.57
Assessment	Assessing Writing	2	3.57
	Assessment Practices in 4 th Grade	1	1.79
Theoretical Aspects	TEYL in Türkiye	2	3.57
	Multiple Intelligence	1	1.79
Other	Curriculum Evaluation	2	3.57
	Evaluation of Educational System	2	3.57
	Classroom Interaction	2	3.57

Teachers Burn-out	1	1.79
Augmented Reality	1	1.79
Poetry and Communicative Approach	1	1.79
Bilingual Socialization	1	1.79
Unified Classes	1	1.79
Social Network Sites	1	1.79
Metacognitive Awareness	1	1.79
Total	56	100

To illustrate, some of the studies were on teacher beliefs and attitudes such as teachers' beliefs about teaching English at primary school, their opinions on teaching speaking skills, their perceptions on the starting age of English language teaching, their attitudes towards curriculum in primary schools, and their knowledge about different age groups and their challenges. Some others were about students' beliefs and attitudes such as their ideas about corpus use in language learning, or students' opinions on the use of stories in teaching English to young learners.

RQ3- What is the distribution of samples, types of sampling, and sample sizes of the articles?

As seen in Table 6, in-service teachers are the most frequent sample ($f=24$). Pre-service teachers ($f=17$), primary school ($f=6$), and preschool students ($f=3$) are followed in order. There were some other research studies carried out with parents, school administration, etc.

Table 6. Frequency distribution of Sample

Sample	<i>f</i>	%
In-service teachers	24	44.44
Preservice teachers	17	31.48
Primary school students	6	11.11
Others	4	7.41
Preschool students	3	5.56
Total (Overlapping within 52 Original Research Article)	54	100

As the most frequent type of sampling is purposive (see Table 7 below), the researchers carried out their research works with the participants to whom they can access easier and from whom they can collect data more easily. Table 6 also reveals that rather than young learners themselves, the researchers conducted more research studies together with in-service and preservice teachers regarding teaching English to young learners.

Table 7. Frequency distribution of Type of Sampling

Type of Sampling	<i>f</i>	%
Purposive	35	67.31
Convenience	9	17.31
Random	5	9.62
Stratified	2	3.85
Snowball	1	1.92
Total	52	100

As it can be seen in Table 8, the research studies were mostly carried out with 31-100 ($f=17$) or 101-300 ($f=15$) participants. There is only one research study in which there were more than 300 participants.

Table 8. Frequency distribution of Sample Size

Sample Size	<i>f</i>	%
31-100	17	32.69
101-300	15	28.85
1-10	10	19.23
11-30	9	17.31
301-1000	1	1.92
Total	52	100

RQ4- What is the distribution of research methods, research designs, data collection tools and data analysis processes of the articles?

As clearly seen in Table 9, the most frequently used research method is the qualitative research method ($f=22$) among 52 original research articles. Meanwhile, the least frequently used method is the mixed research method ($f=14$).

Table 9. Frequency distribution of Research Method

Research Method	<i>f</i>	%
Qualitative	22	42.31
Quantitative	16	30.77
Mixed	14	26.92
Total	52	100

Table 10 indicates that the most frequently followed research designs were case and descriptive ($f=11$) studies.

Table 10. Frequency Distribution of Research Design

Research design	<i>f</i>	%
Case Study	11	18.03
Descriptive	11	18.03
Other (Qual.- Non-interactive)	7	11.47
Survey	6	9.84
Quasi-experimental	4	6.55
True experimental	3	4.92
Other (Qual.-Interactive)	3	4.92
Exploratory Quan.-Qual.	2	3.28
Explanatory Quan.-Qual.	2	3.28
Triangulation	2	3.28
Other (Quan.-Non-experimental)	2	3.28
Concept Analysis	1	1.64
Critical Studies	1	1.64
Grounded Theory	1	1.64
Phenomenology	1	1.64
Ethnography	1	1.64
Ex-post Facto	1	1.64
Correlational	1	1.64
Comparative	1	1.64
Total (Overlapping within 52 original research articles)	61	100

The most frequently used data collection tools were interviews ($f=25$) and questionnaires ($f=19$). Observation and documents were also used to collect data. On the other hand, perception, attitude & skill tests, and alternative tools were the least preferred data collection tools as shown in Table 11.

Table 11. Frequency distribution of Data Collection Tools

Data Collection Tools	<i>f</i>	%
Interview	25	31.64
Questionnaire	19	24.05
Observation	10	12.66
Documents	10	12.66
Other	7	8.86
Achievement Test	4	5.06
Perception, Attitude & Skill Tests etc.	3	3.80
Alternative Tools	1	1.27
Total (Overlapping within 52 original research articles)	79	100

As understood from Table 12 below, the most frequently used type of data analysis was content analysis ($f=21$). On the other hand, the least frequent type of data analysis performed by ELT researchers was non-parametric tests ($f=1$).

Table 12. Frequency distribution of Data Analysis

Data Analysis	<i>f</i>	%
Content Analysis	21	25.00
Frequency, Percentage Tables	15	17.86
Qualitative Descriptive Analysis	10	11.91
Other	10	11.91
Mean/ Standard Deviation	7	8.33
t-tests	7	8.33
ANOVA	6	7.14
Graphic Display	3	3.57
Correlation	2	2.38
Chi-square	2	2.38
Non-parametric tests	1	1.19
Total (Overlapping within 52 original research articles)	84	100

Conclusion, discussion, and implications

In recent years, the attention given to ELT has increased all over the world since the English language was adopted as the Lingua Franca. Following the developments in information and communication technologies, English has become the common language of the 21st century. The use of English as a global communication tool ever-increasing by many countries and individuals in their cultural, political, and economic relations have brought a new understanding of the significance of teaching English in schools. Therefore, much attention has been given to studies on ELT. This study investigates the studies on teaching English to young learners under the categories of most frequently used topics, sampling methods, research methodology, data collection tools, data analysis tools, etc. According to the findings of this study, in parallel with the relevant literature, the number of research articles on teaching English to young learners has been gradually increased over the years. While the frequency distribution of the studies conducted in 2011 is 2, it became 6 in 2012 with a large increase. This tendency to conduct research on teaching English to young learners can be explained by the inclusion of language proficiency levels from the Common European Framework of Reference to the curriculum implemented in Türkiye in 2011 (Yücel, et al., 2017). For the first time after 2011, the objectives and content of the curriculum for ELT have been determined in line with these language proficiency levels, and more studies might be required in 2012 after this reform. Besides, with the 2012 reform implemented by the Ministry of National Education, foreign language teaching policy was redesigned to involve second graders in foreign language courses in the 2013-2014 academic year (Savaşkan, 2016). The increase in the number of articles after 2018 reveals that teaching English to young learners is becoming a trendy issue and the topic is getting attention of more researchers in Türkiye recently.

As for the number of authors, it is revealed that the journals written by 1 or 2 authors are much more than the journals written by 3 or 4 authors. In this sense, more collaborative and cooperative research

studies may be conducted to increase the interaction between scholars and to achieve higher quality research articles at the international level. In addition, the *Journal of Language and Linguistic Studies* (JLLS) has the most frequently ($f=12$) published articles on teaching English to young learners between the years of 2003-2020, which is an expected result as the JLLS is one of the professional and prominent international journals in ELT field and also a number of the articles published in the JLLS are indexed in the Education Resources Information Centre (ERIC) database.

In terms of article types, the number of original research studies ($f=52$) is much more than the number of review articles ($f=4$). In line with Cesur et al.'s (2018) study, teachers, teacher educators, and scholars should get more benefit from book reviews as they are effective sources of information for them. More specifically, most of the articles address beliefs, attitudes, methods, and techniques, with little attention paid to themes such as diversity issues, game use, portfolio development, and pre-service training. However, considering the need for integrating diverse cultures into the ELT practice, which is a platform for learners to become intercultural speakers, learners and educators' perceptions on this issue constitute a great importance (Chinh, 2013). Therefore, diversity should be much more investigated in ELT studies. Regarding the use of games, it can be said that students' motivation towards learning English language can be increased by using games and as a result, students can more easily develop their abilities and skills of learning (Sánchez et al., 2007). Thus, use of games should be among the most frequently researched topics in the field of teaching English to young learners. Another topic which is often ignored is the portfolio development. Portfolios ensure continuous observation of learners' progress and help educators to determine teaching strategies. Moreover, as an assessment tool, portfolios provide more dynamic and reliable data about the learners and utilizing this assessment method particularly among primary school students assures clear information about students and their weaknesses enabling teachers to plan their teaching progress (Birgin & Baki, 2007). As for the research studies on pre-service training, according to the findings, little emphasis has been given to training of ELT pre-service educators in the research while pre-service teaching has been increasingly involved in teacher education programs to improve language skills and provide real experiences (Anderson, 1998). As an implication to be drawn, these topics may be advised to be involved in the research studies to be carried out in the field of TEYL.

It is found that although the studies investigate ELT among young learners, mostly in-service teachers are chosen as the research sample with purposive sampling method which is the deliberate choice of participants according to their qualities (Etikan et al., 2016). This can be explained with the difficulty in ensuring reliability of the responses in questionnaires conducted among young learners (De Leeuw & Otter, 1995), as the surveys are one of the most utilized research designs in the studies. At this point, researchers may be advised to focus on young learners with different research instruments. Furthermore, there is only one study conducted with more than 300 participants. In accordance with the findings of other content analysis articles (Yağız et al., 2016; Cesur et al., 2018), most of the studies have a low sample size and that can probably be because researchers have problems in reaching many subjects and qualitative research articles (42.31%) pre-dominate over the quantitative studies (30.77%), which may affect the sample sizes. Thus, considering the number of studies conducted in Türkiye, academics reach a limited number of participants in general and larger sample sizes are required to obtain more reliable results.

Moreover, it is found that mixed research method, which combines quantitative and qualitative research, and helps researchers to both explain and explore, is not preferred in many research articles. However, more emphasis can be given to mixed research as it allows the researcher to obtain more

reliable findings through eliminating methodological weaknesses in a research model by utilizing the strengths of the other (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). Regarding the data collection, interviews, questionnaires, observation, and documents are the most used tools in the ELT studies in accordance with other content analysis studies (Demir & Koçyiđit, 2018; Yağız et al., 2016; Solak, 2014) in which they were also found to be among the most frequently used data collection tools. Besides using interviews, questionnaires and observation among young learners, the researchers preferred collecting data by reviewing documents such as tasks, projects, or writings. As a result, content analysis, which is a data analysis method to review and compare documents, transcripts, or interviews (Karadeniz & Sözlür, 2016), is the most frequently used data analysis method in the research studies.

All in all, though the study is limited to 56 research articles indexed by ULAKBIM TR Index database, it provides valuable insights into the research in the field of teaching English to young learners. Further research studies can be carried out considering the themes not studied in this field.

References

- Anderson, J. (1998). *Service-learning and teacher education*. ERIC Digest.
- Arslan, R. Ő. (2012). Bridging the gap between policy and practice in teaching English to young learners: The Turkish context. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 32, 95-100.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Birgin, O., & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 75-90.
- Bland, J. (Ed.). (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12-year-olds*. Bloomsbury Publishing.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of ELT students' digital stories for young learners. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- Cesur, K., Kök, M., & Aydın, Ç. (2018). Content analysis of abstracts on ELT research available in Turkish journalpark academic platform. *ELT Research Journal*, 7(2), 58-77.
- Chaiyasook, W., & Jaroongkhongdach, W. (2014). A content analysis of Thai master's theses in ELT from 2003 to 2011. In *Proceedings of the International Conference: DRAL* (Vol. 2, pp. 64-74).
- Chinh, N.D. (2013). Cultural diversity in English language teaching: Learners' voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, 48(4), 738-762.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- De Leeuw, E. D. & Otter, M. E. (1995). The reliability of children's responses to questionnaire items; Question effects in children's questionnaire data. In J. J. Hox, B. F. V. D. Meulen, J. M. A. M. Janssens, J. J. F. T. Laak & L. W. C. Tavecchio (Eds.), *Advances in Family Research*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Demir, Y., & Koçyiğit, M. (2018). A systematic review of research on English language teacher education published in three flagship journals (1997-2016). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 128-138.
- Dincer, A., & Koç, H. K. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: A qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43.

- Dündar, E., & Merç, A. (2017). A critical review of research on curriculum development and evaluation in ELT. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 136-168.
- Etikan, İ., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling, *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Gharbavi, A., & Mousavi, S. A. (2012). A content analysis of textbooks: Investigating gender bias as a social prominence in Iranian high school English textbooks. *English Linguistics Research*, 1(1), 42-49.
- Göktas, Y., Hasancebi, F., Varisoglu, B., Akcay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sozibilir, M. (2012). Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. C., & Damar, E. A. (2017). English Language Teaching within the New Educational Policy of Turkey: Views of Stakeholders. *International Education Studies*, 10(4), 18-30.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jenkins, R. A. (1997). *Thirty-two years of history: Analysis of five school psychology journals from 1964 to 1995 for content trends and author gender, affiliation, and frequency of publications*. Kent State University.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açidan İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadeniz, A., & Sözlere, S. (2016). Open and distance foreign language teaching: A content analysis study. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 6(S1), 1-8.
- Kırmızı, O. (2012). Research trends in MA ELT programs in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4687-4691.
- Lin, L. C., & Cheng, C. P. (2010). Research trends in selected MA TESOL programs in Taiwan: A preliminary content analysis of master's theses from 2003-2007. *Asian EFL Journal*, 12(4), 126-139.
- Meyer, D. Z., & Avery, L. M. (2009). Excel as a qualitative data analysis tool. *Field Methods*, 21(1), 91-112.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Saban, A. (2009). Content analysis of Turkish studies about the multiple intelligences theory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 859-876.
- Sánchez, M. M. M., Morfín, A. P., & Campos, V. E. P. (2007). Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language. *Teoría y Praxis*, 4, 47-66.
- Savaşkan, İ. (2016). Turkey's place in the rankings of the English proficiency index. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(2), 192-208.
- Solak, E. (2014). The Content Analysis of the Research Papers on Foreign Language Education in Turkey. *Online Submission*, 3(3), 167-178.
- Yağız, O., Aydın, B., & Akdemir, A. S. (2016). ELT research in Turkey: A content analysis of selected features of published articles. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 117-134.
- Yangın-Ekşi, G., & Aşık, A. (2015). Enriching microteaching in teaching English to young learners (TEYL): An action research. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1), 26-41.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.

55. A literature review on e-portfolios in teaching writing in English as a foreign language classes

Mehmet SARAÇ¹

Nilgün SARAÇ²

Meral ÖZTÜRK³

APA: Saraç, M. & Saraç, N. & Öztürk, Ö. (2022). A literature review on e-portfolios in teaching writing in English as a foreign language classes. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 904-916. DOI: 10.29000/rumelide.1136600.

Abstract

Electronic Portfolios have been widely used for monitoring the progress and achievements of EFL learners as they present a systematic collection of students' tasks and performances. Particularly during and after the Covid-19 pandemic process, the majority of the educational institutions converted their foreign language teaching models and integrated digital platforms into their teaching programs. With the acceleration of the digitalisation process, e-portfolios have emerged as an alternative to traditional portfolios for monitoring and storing the students' works. The current paper aims to review the literature on e-portfolios for writing skills in the EFL context. The present review focuses on the effects of e-portfolios on students' motivation and success, technological requirements and challenges, limitations of e-portfolios, and perceptions of students and teachers/instructors. Depending on the studies reviewed, the paper concludes that e-portfolios affect students' attitudes toward writing tasks; it increases their motivation and develops writing skills. On the other hand, e-portfolios have some limitations, and they might require certain technological competencies from the instructors' perspective and call for training both for learners and instructors.

Keywords: Electronic Portfolio, Writing Skill, English as a Foreign Language

Yabancı dil olarak İngilizce derslerinde yazma öğretiminde e-portfolio kullanımı üzerine bir literatür taraması

Öz

Elektronik Portfolyolar, öğrencilerin çalışma ve performanslarının sistematik bir koleksiyonunu sundukları için İngilizce öğrenenlerin ilerlemesini ve başarılarını izlemek için uygun olarak kullanılmaktadır. Özellikle Covid-19 pandemi süreci ve sonrasında eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu yabancı dil öğretim modellerini dönüştürerek dijital platformları öğretim programlarına entegre etmiştir. Dijitalleşme sürecinin hızlanmasıyla birlikte öğrencilerin eserlerinin izlenmesi ve saklanması için geleneksel portfolyolara alternatif olarak e-portfolyolar ortaya çıkmıştır. Bu makale, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (EFL) bağlamında yazma becerileri için e-portfolyolar hakkındaki literatürü gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Mevcut inceleme, e-portfolyoların

¹ Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Bursa, Türkiye), mehmentsarac@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6639-9726 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1136600]

² MEB, İngilizce Öğretmeni, Çınar Anadolu Lisesi (Bursa, Türkiye), nilgunuluduz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3216-8460

³ Öğr. Gör. Dr., Bursa Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bursa, Türkiye), meral.ozturk@btu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3493-0006

öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkileri, teknolojik gereksinimler ve zorluklar, e-portföylerin sınırlılıkları ve öğrencilerin ve öğretmenlerin/eğitmenlerin algıları üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. İncelenen çalışmalara bağlı olarak, e-portfolyoların öğrencilerin yazma görevlerine yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır; öte yandan, e-portfolyoların bazı sınırlılıklarının bulunduğu ve eğitmenler açısından belirli teknolojik yeterlilikler gerektirdiği ve hem öğrenciler hem de eğitmenler için eğitimlerin gerekli olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Elektronik Portfolyo, Yazma Becerisi, Yabancı Dil Olarak İngilizce

Introduction

Portfolio assessment is becoming a viable alternative to traditional evaluation in writing classrooms (Fahim & Jalili, 2013). Writing is one of the productive foreign language skills. Writing grants EFL students the chance to advance their language learning (Bello, 1997). A learner's processes in developing writing skills are quite different from the other skills. Writing in a foreign language is more intimidating than speaking in that learners do not have to worry about misspelling a foreign word, and they have the chance to practice writing in English well before they begin speaking in the target language. Moreover, it plays a significant function in stimulating thought, focusing, and organising their ideas (Rao, 2005). By enhancing their writing abilities, EFL learners achieve success in the English learning process and in their lifelong learning and professions (Wilson and Glazier, 1994).

Barrett and Knezek (2003) assert that both e-portfolios and paper portfolios are based on the same conceptions of goal, teaching, and assessment. Considering these perspectives, the presentation of the studies in the related literature includes the definition and role of portfolios in general, then the concept of e-portfolios, studies on e-portfolios, and the effects of e-portfolios on the writing performances of learners. Following these aspects, the review presents studies on the challenges faced by the practitioners and the limitations of the e-portfolios. This will be followed by an in-depth discussion of electronic portfolios, including how they vary from traditional portfolios, their advantages, and their usage difficulties.

Portfolio

A portfolio, according to Jones (2013), is a case for storing files that are intended to showcase or represent something or someone. Portfolios are created to contain actual samples or representations of our students' work. In the simplest terms, a portfolio is a collection of evidence that demonstrates a person's learning journey over time and their talents. Portfolios can be discipline-specific or quite comprehensive, including a person's lifelong learning. Numerous types of evidence can be included in a portfolio, including finished and unfinished writing samples, images, films, research projects, observations and assessments of supervisors, mentors, and peers, and reflective thoughts about all of these. In point of fact, one of the most important aspects of a portfolio is the remarks that are made about the pieces of evidence, the reasons why they were chosen, and the insights that the person who built the portfolio obtained from them (Abrami & Barrett, 2005; Loughran & Corrigan, 1995; Smith & Tillema, 2003; Wade & Yarbrough, 1996). Those who are putting up portfolios are therefore taking an active role in their own education (Wade, Abrami, & Sclater, 2005). In addition to this, Kimball (2005) suggests that "Without a solid basis in reflection, neither gathering nor selecting things to be included in a portfolio are effective learning tasks. The entire pedagogy of the portfolio is based on the practice of

reflection “. In addition, portfolios evaluate learning and progress throughout time (Challis, 2005), and learning occurs during the portfolio-building process instead of the portfolio’s final result (Smith & Tillema, 2003). Portfolios can be created for a range of attributes, including learning, professional development, evaluation, job applications and promotions, and for various audiences, including instructors, mentors, employers, and the creator. Portfolios are a form of alternative assessment to traditional summative tests used in higher education to track students’ intellectual development (Chang, 2001; Smith & Tillema, 2003; Smits et al., 2005; Wade et al., 2005). Some people (Abrami & Barrett, 2005; Chang, 2001; Kimball, 2005; Loughran & Corrigan, 1995; Ma & Rada, 2005) believe that these types of assessments are more “authentic” because they include several pieces of data, exhibit reasoning progress, and more accurately represent student skills.

e-portfolio

The development of internet technology has accelerated the process of using e-portfolios. Norton and Wiburg (1998) described s portfolio as “a methodical and selected collection of student studies that has been created to reflect the student’s motivation, academic development, and level of success”. Unlike the traditional paper portfolios, e-portfolios are kept in an electronic environment. Numerous research studies anchored on a range of learning theories have shown a number of benefits associated with the use of e-portfolios in education. As e-portfolios gain attraction as a preferred means for students to exhibit their learning and abilities, it is vital for instructors to thoroughly comprehend the benefits of e-portfolios and encourage students to create high-quality, competitive e-portfolios. (Lu, 2021).

Certain factors enable the effectiveness of using an electronic portfolio, and a number of implementation obstacles exist. Moreover, establishing an electronic portfolio system necessitates a number of pedagogical and technological concerns (Lu, 2021). On the one hand, e-portfolios are comparable to conventional portfolios that are assembled using papers and folders, but, on the other hand, they vary from portfolios based on paper. For example, students can save a wide variety of media assets in their electronic portfolios. In addition, they make it possible for students and instructors to engage with one another through the use of chat rooms, online classrooms, and discussion groups. According to Lorenzo and Ittelson (2005), electronic portfolios have six primary uses, which are more of a technology breakthrough than a philosophical one. They are utilised “1) in the planning of educational programs; 2) in the documentation of knowledge, skills, abilities, and learning; 3) in the tracking of development within a program; 4) in the search for employment; 5) in the evaluation of a course; 6) in the monitoring and evaluation of performance” (p. 2). The number of educational institutions is currently growing, and they started to use school-wide e-portfolio systems (Batson, 2002). Students need to be proficient in all four language skills before they can study a foreign language. These abilities include listening, speaking, reading, and writing. Writing is considered to be the most difficult of these abilities to acquire, despite the fact that the productive talents overall appear to be rather tough to obtain. In order to make consistent forward progress when writing, it is necessary to have a few planning techniques, and here is where the portfolio review comes into play. Students can obtain knowledge on the usage of specific pre-writing tactics and track their progress through the writing process by keeping portfolios, which lets students track their progress through the writing stages. E-portfolios are designed to be used by students as a tool for students to reflect on their own learning progress and as an alternative assessment.

For example, Mahasneh (2020) interviewed 20 educational science professionals to establish an e-portfolio model for university students and then administered a 17-item questionnaire to 90 students at a college. The interviews led to a suggested e-portfolio model with ten components: student biography,

course plan, reports and research, assignments, projects and experiments, activities, summaries and conclusions, scientific information, audio and video clips, and student performance examples (Mahasneh,2020). The questionnaire found that students generally liked the suggested model. The researchers concluded that faculty members should include students' e-portfolios in instruction. Another study that investigated e-portfolios was McKenna et al. (2017); the study offered educators helpful empirical information for contemplating the usage of e-portfolios in an educational setting. For instance, the perspectives of students and faculty outlined in this research can assist in alerting educators about some of the difficulties that may influence the use of e-portfolios to promote development in higher education.

Song (2020) evaluated e-portfolio usefulness through learners' views. This study used an online survey to collect data from 226 students. An exploratory factor analysis revealed five factors: perceived utility (PU), organisation (ORG), collaboration (COL), and evaluation (EVA) (PVL). Confirmatory factor analysis also confirmed the 5-factor solution's model fit. All independent factors, except for assessment, were positive and significant predictors of learners' PVL. The ORG variable best-predicted PVL. PU was a poorer PVL predictor.

Contreras-Higuera et al. (2015) researched university students' attitudes toward e-portfolios. The paper provided a study with two research objectives: (a) to establish university students' impressions of two integrated evaluation methods and (b) to investigate if students' perceptions of e-portfolios differed and what criteria encouraged their adoption. 247 students in Barcelona's Education Degree program completed a questionnaire. For the first goal, students saw the portfolio and rubrics separately, despite their use together. To achieve the second goal, the researchers identified four groups with distinct features. First, more teacher experience with digital portfolios; second, continual technical help; third, more weight in evaluation; and fourth, smaller class sizes.

Cote and Emmett (2015) investigated the reflection aspect from the perspectives of learners. The article explained the Virtual Learning Academy Charter School's e-portfolio system for grades 9–12. (VLACS). The use of e-portfolios at VLACS grew out of a curriculum for an Advisory course that helps students prepare for college, careers, and citizenship. VLACS is entirely web-based, providing them with a unique implementation viewpoint. The article demonstrated how e-portfolios enable VLACS students to both to reflect on their experience as learners and display academic and professional abilities.

e-portfolios and students' motivation

Research indicates that the use of electronic portfolios assists students in the development of reflective learning skills as well as an improvement in their writing abilities. This is accomplished by inspiring students to enhance their writing abilities on an intrinsic level. For example, basing decisions on the knowledge obtained via the implementation of electronic portfolios inside the confines of an educational establishment.

Doig et al. (2006) conducted research to determine how best to meet the needs of students while adhering to the parameters of an effective e-learning support system. They emphasised how important it is to build abilities in reflective writing in order for the e-portfolio to be an effective instructional strategy. This is because reflective writing is at the core of the e-portfolio. They wanted to place a focus on the utilisation of e-portfolios as a tool to aid in the development of the autonomous and self-reflective learner, so they could better meet their goals. The e-portfolio system that was being evaluated at Dundee

University, which is located in Scotland, was the subject of the experience that was examined in the research. During the course of the pilot project, the participants largely consisted of two distinct student groups, and the data was analysed through the utilisation of questionnaires as well as focus groups. According to Doig et al. (2006), the use of technology in educational settings has demonstrated that it has a significant amount of untapped potential as a tool for assisting students in achieving their goals. However, it also brought to light the basic significance of students cultivating abilities in a reflection in order for them to fully assume responsibility for their learning throughout their lives. Jee (2008) had the intention of presenting a useful educational application for the use of blogs as electronic portfolios for writing. The research included four key steps for presenting blogs as writing e-portfolios and evaluating the efficacy of these e-portfolios. After having students participate in peer evaluation and collaboration through interaction on blogs, the author came to the conclusion that incorporating blogs into writing classes improved students' technology-related literacy, fostered intrinsic motivation, and motivated students to be more conscientious writers. In a different piece of research, Bacabac (2012) focused on the importance of the development of e-portfolios inside a technical writing class. In the course of his research, he intended to investigate the use of professional e-portfolios to assist students in the development of their literacies. The amount of time that students spent on all four tasks typically ranged from six to seven weeks, and this was determined by the number of students who needed individual feedback from their instructors. Bacabac (2012) discovered that as a consequence of the study, technical writing programs at the schools that participated in the study got stronger, and the graduates became more competitive. In a different piece of research, Denton (2012) examined the correlation between portfolio metadata and writing quality ratings. In his study, eleven undergraduate students participated who were enrolled in a teacher preparation program. In the first place, he evaluated each entry in the portfolio and determined the degree of connection between the quality of the writing and the metadata of the portfolio. Denton (2012) discovered that there are significant relationships between the number of phrases offered in a portfolio and the quality of the writing. He came to the conclusion that there was a discernible increase in the quality of the writing. Last but not least, because there was a lack of empirical research on the usage of e-portfolios in primary education, Nicolaidou (2013) performed a study in a primary school class of fourth-graders by having them install 20 e-portfolios. The author centred their attention on the connection between e-portfolios, peer feedback, and overall writing performance. In order to better incorporate e-portfolios into the Language Arts curriculum, he carried out a case study. He made use of a standard, open-source blogging platform. He concluded that the use of e-portfolios might help students improve their writing abilities and receive feedback from their peers.

According to research, e-portfolio initiatives that are carried out in schools boost students' motivation levels and improve their level of education. According to a study, e-portfolio initiatives that are carried out in schools boost students' motivation levels and improve their level of education. For instance, after noticing that many undergraduate students majoring in science and engineering considered their English lessons as only marginally useful and a nuisance, Tuksinvarajarn and Todd (2009) devised a plan to address the situation by introducing an electronic portfolio project. With the use of diary entries written by the instructor after each class, the authors of this study attempted to emphasise and analyse this e-portfolio project as well as take a closer look at the "e-pet." This was done in the context of this study. According to the research findings, using an e-pet was an efficient technique to stimulate and sustain student attention. In a separate piece of research, Tanaka et al. (2015) used a questionnaire to investigate how English as a foreign language (EFL) students feel about the application of Lexinote. They reasoned that students, teachers, CALL researchers and developers might all benefit from "Lexinote." Participants in the study were all learning English as a second language and were all enrolled in an

English 101 class. Tanaka et al. (2015) discovered that the participants were pleased with their progress in language acquisition. Acker and Halasek (2008) conducted another study in which they called their endeavour the “ePortfolio Project.” This was a program through which personnel from high schools and universities conducted joint research to address k–16 English language arts alignment and student success in environments designed for post-secondary education. They wanted to determine whether or not receiving constructive “eResponses” from high school and university writing teachers would enhance students’ writing and cause their production to match more closely to expectations. Forty-one children representing several school districts in the surrounding region took part in the project. Acker and Halasek (2008) utilised two different approaches to data analysis in the course of the research. These approaches included assigning numerical Likert scores to both the draft and final versions of the publications. They discovered that pupils who went from high school to college showed a considerable increase in their ability to write.

One current research that has been conducted on the impact that e-portfolios have had on the motivation of students, Akcil and Arap (2009) looked at the perspectives of students regarding the implementation of the electronic portfolios learning process. The study was carried out with the participation of education faculty students. The findings of the research demonstrated that the students have favourable attitudes towards the application of e-portfolios for educational purposes. In an Intensive English Language course, Alam and Aktar (2019) gathered qualitative data from students by having them participate in semi-structured interviews and utilising the formative portfolio assessment (FPA) approach as an intervention material. In addition, the authors utilised the FPA approach in order to evaluate the degree to which students had mastered the material covered in the course. The research concluded that giving students the option to assume a greater degree of control over the process of learning and evaluating their performance through the use of formative portfolio evaluation made it possible for students to engage in more autonomous learning. Huang et al. (2011) studied how e-portfolio satisfaction affected students’ learning motivation. The researchers collected data for three months, and 443 learners participated in the study. The results showed that learning motivation, Internet self-efficacy, and e-Portfolio satisfaction correlated positively. Learning motivation was a strong predictor of Internet self-efficacy, and Internet self-efficacy predicted e-Portfolio satisfaction.

Shroff et al. (2011) examined students’ behavioural intention to utilise an electronic portfolio system by analysing the Technology Acceptance Model (TAM). The E-Portfolio Usage Questionnaire was created using modified TAM scales. The e-portfolio system was rated as helpful (PU), easy to use (PEOU), and behavioural intention to use (BIU) by 72 participants. According to the research (ATU), perceived ease of use (PEOU) influenced students’ use attitudes, according to the study (ATU). Then, perceived ease of use (PEOU) influenced perceived usefulness the most (PU). The results supported TAM’s validity in an e-portfolio environment.

Another aspect studied in the related literature was the effect of e-portfolios in fostering reflection. In their recent study, Sultana et al. (2020) analysed how e-portfolios were used in a university undergraduate course to promote reflective thinking. The study examined the different levels of reflective thinking students acquired while working on their e-portfolios based on qualitative data from the teacher and students in the course. The researchers analysed elements that assist and impede students’ reflective thinking, how to enable facilitating aspects, and how to resolve hindering issues. The major findings underlined the teacher’s function as a learning facilitator and guide, the toolkit’s role in supporting instructors and students, and the need for technical capacity building and assistance in higher education e-portfolio deployment.

Effects of e-portfolios on students' overall success and writing skills

Research indicates that using an electronic portfolio helps students make greater academic achievement. Baris and Tosun (2013) investigated the effects of e-portfolios on the achievements of students. According to the findings, the academic achievement post-test scores of students in the test group were greater than those of students in the control group. Based on these data, it was concluded that e-portfolio-supported education processes positively impacted students' achievement.

According to the findings of research conducted by Baturay and Daloğlu (2010), typical techniques of measuring student development in EFL writing lack indicators of skill progression. The researchers worked with two different groups of students during this study: the e-portfolio group and the traditional evaluation group. The e-portfolio group was comprised of students who took an online English language course. The traditional evaluation group did not keep an e-portfolio. In spite of the fact that the post-test results of the two groups did not differ from one another in a way that could be considered statistically significant, both groups showed substantial growth in their learning. According to the opinions of the students who participated in the e-portfolio study, keeping a portfolio was something that they looked forward to and found beneficial.

Another research article conducted to evaluate enhancing effects of e-portfolios on students was the research by Chang (2001). This study developed and assessed a web-based learning portfolio (WBLP) of genuine assessment in order to record, present, search, and analyse student learning process information. The findings of the system evaluation indicated that the majority of students view the system as beneficial for enhancing learning and achieving quality.

In research from Hj. Ebil et al. (2020), the researchers explored structured reflection using digital learning portfolios (e-portfolios) and their relationship to student learning. This study used mixed methods to analyse a group of students in Brunei over an eight-week period as they practised reflection using an e-portfolio. Students' Reflective Scores (SRS) were created using e-portfolio notes. Creating controlled chances to reflect and integrate learning helped students improve their ability to reflect, according to the evidence acquired. Students' reflection quality improved dramatically over time as more students used higher-order thinking in their e-portfolios. While students viewed introspection as disconnected, the intervention helped them improve their cognitive and metacognitive skills.

Nezakatgoo (2011) conducted her research with forty college students who were all enrolled in the same writing class. All of the students who participated were given a random assignment to one of two groups: the experimental group or the control group. The findings of the study showed that students whose work was evaluated by an electronic portfolio system had improved their writing abilities and obtained higher scores on the final assessment. The outcomes of the study underlined the fact that portfolio assessment might be utilised as a complementary option to conventional assessment in order to offer fresh insight into the process of writing.

Nicolaidou (2013) implemented e-portfolios to assist students in chronicling their progress and give peer comments. Data sources comprised 176 student essays, 1306 peer reviews, pre-and post-writing assessments, nine recorded student interviews, and one instructor interview. Quantitative data analysis demonstrated a statistically significant difference between students' pre-and post-test writing skills. A qualitative study of student comments indicated that students increasingly gave more extensive and remedial peer critique. In addition, students enjoyed peer input on their e-portfolios. The study

concluded that e-portfolios could improve students' writing proficiency and peer feedback skills. Implementing portfolios has instructional consequences.

Wanchid and Charoensuk (2015) investigated the impact of paper-based and weblog-based electronic portfolios on low English proficiency students' writing achievement; they explored the students' views on portfolio assessment and compared the control and experimental groups' perceptions. Sixty participants took part in the study. Students used a digital platform to create e-portfolios. At the outset of the course, both the control and experimental groups were instructed on portfolios and their aims, contents, and assessment criteria. Quantitative data came from a writing exam and a closed-ended questionnaire, while qualitative data came from open-ended questions, interviews, and reflection. The findings of the study demonstrated that the usage of weblog-based electronic portfolios for language learning and evaluation showed some promising outcomes.

Yang et al. (2015) analysed how e-portfolios assist formative learning. Interviews with first-year undergraduates at a university revealed their experiences using e-portfolios as evaluation assignments. E-portfolios were added to three first-year courses as part of a teaching and learning program. According to the findings, several conditions that are necessary to foster productive learning were lacking in the students' experiences. These conditions include: strengthening the formative role of e-portfolios through coherent assessment design; encouraging students to pursue authentic tasks to develop learning interests; engaging in reflective and self-regulative learning as an essential learning process; providing constructive feedback for sustained learning support (Yang et al., 2015). The paper offered implications for utilising information and communication technology (ICT) to support students' effective learning by explaining how the absence of these conditions hindered students' active participation in e-portfolio tasks and suggesting strategies for teachers at the institution.

Some concerns and limitations of e-portfolios

Several studies suggest that, despite the presence of some obstacles, it is feasible, doable, and beneficial to deploy e-portfolios for both students. For instance, Schaffhauser (2010) collected data on the experiences of moving electronic e-portfolios to provide assistance for those who required information about e-portfolio use throughout the campus to achieve institution-wide acceptance. In addition to their favourable benefits on teaching and learning, research indicates that e-portfolios have negative consequences and limits. Hung (2012) employed an e-portfolio project as an alternative assessment tool in one study. He studied the positive and negative washback effects of e-portfolios, given that little effort had been made to find washback effects in alternative assessment tools. Reflective journals, interviews, document analysis, and observations were used to collect data. Hung (2012) showed that e-portfolio assessments facilitate learning through washback effects. On the other side, e-portfolio assessments resulted in adverse washback effects such as anxiety and technological aversion. Shin (2013) wanted to analyse the limits of current e-portfolios as a research and evaluation tool in a separate study, as there had been little or no instruction on how best to use certain online resources. Shin (2013) argued that in order to make e-portfolios more useable, the assessment of language competency must be revised.

According to Cheng (2008), in order to give students the ability to design their electronic portfolios in a timely and effective manner, it is necessary to build an online platform. The purpose of this article was to investigate and analyse the real problems that various stakeholders, such as system developers and administrators, students, and teachers, encountered during the implementation of an e-portfolio system

at a University. The article painted a detailed picture of the worries that many stakeholders have expressed over the implementation of an e-portfolio system.

Kabilan and Khan (2012) examined the benefits and challenges of adopting an e-portfolio for learning and self-assessment. Participants valued e-portfolios because they could track their progress over time. On the other hand, validity and dependability, intermittent Internet, unfavourable participant attitudes, time limits, workload, and ethics were identified as challenges. The study highlighted six competencies regarding teachers' e-portfolio practices: (1) recognising an effective teacher's role; (2) designing teaching approaches/activities; (3) enhancing language abilities; (4) grasping topic knowledge; (5) obtaining ICT skills; and (6) realising the need to alter attitudes.

Meyer et al. (2011) investigated the technical obstacle that the practitioner might face. The article reported on a study of 16 elementary classes throughout Canada that used an e-portfolio. Data were collected in order to investigate how educators utilised e-portfolios in their classes, how they incorporated them into practice, and the factors influencing their utilisation. This was accomplished through the use of a mixed-methods research strategy. Those that had a low rate of implementation faced major technical challenges and/or were unwilling to modify their well-established procedures. High implementers, on the other hand, claimed that they felt supported by their administration, that they were advancing in their teaching practice, and that they were adopting more pedagogical approaches that encourage self-regulated learning due to the scaffolding provided by the program.

Another research article highlighting the necessity of support for schools and teachers was conducted by Theodosiadou and Konstantinidis (2015). The study included 14 students, and one of the researchers was their usual instructor. The e-portfolio was recognised as a great assessment tool and a challenge for the school community. The authors offered advice based on their own e-portfolio implementation experience to help researchers and primary school teachers adopt and develop e-portfolio systems in their own contexts.

Conclusion and discussion

The purpose of this research is to make a contribution to the existing body of knowledge and offer new perspectives on the use of electronic portfolios in the context of the instruction of writing in EFL settings. The process of reviewing, comprehending, and assessing the many aspects of the problems may give light to the manner in which implementations evolve, develop, and integrate with one another. According to Abhakorn (2014), the use of e-portfolios incorporates the potential to expand the teaching of writing skills and track the development of the learners. In addition, the usage of e-portfolios enables the sharing of work among students. On the other hand, in order to make successful use of e-portfolios, it is necessary to offer support to both individual practitioners and institutions.

From the research studies presented here, several significant inferences might well be formed. E-portfolios have been shown to improve students' reflective learning and writing abilities, which has been the primary focus of research into the implementation of e-portfolios in English language teaching (ELT) classrooms. In addition, it can be concluded it is possible to boost student interest in learning if there are initiatives in place that call for the use of electronic portfolios as a requirement for participation. Second, in terms of the challenges presented by technology, some studies focus on the development of students' digital abilities, while others are interested in the process of creating an e-portfolio, which needs students to use complex learning strategies. At this point, the current review has similar

conclusions with Aygün and Aydın (2006), who also concluded that the development of user-friendly e-portfolio platforms is essential for the efficient design and development of e-portfolios in the context of language acquisition. Along with student use, research on the use of e-portfolios by pre-service instructors reveals the facilitative influence of e-portfolios on-campus instructional methods and research.

E-portfolios have been shown by various researchers to have both positive and unfavourable implications for teaching and learning, despite the fact that e-portfolios offer a number of advantages. For example, the review of students' e-portfolios might produce anxiety in some types of learning environments. This could be due to the fact that some students may have a low tolerance for technology or experience. In addition, there has been little guidance provided on how to utilise e-portfolios as instruments for evaluation and research; hence the usage of these portfolios looks to be limited for certain users.

It is possible to make recommendations based on the contributions that e-portfolios have made to EFL writing. E-portfolios should be included in educational settings as early as possible since technology has become an inseparable component of modern life, and educational institutions from varying levels have initiated the process of transforming their teaching and learning settings into models which are enriched and supported by digital platforms. Second, in order to create an e-portfolio, students need to be able to demonstrate that they have mastered complex learning strategies as well as basic computer skills. It could be recommended that the practitioners receive training and be provided with models in order to facilitate the use of e-portfolios. Thirdly, because writing is the most difficult skill to master and is demotivating for the majority of students, encouraging slow learners and introverts to maintain e-portfolios can boost EFL writing success. Fourth, utilising e-portfolios might be appealing for the majority of the students as they involve technology. Modern students might feel motivated to write more if they become aware of the opportunities and contributions of using e-portfolios for educational purposes such as monitoring their progress and keeping the record of their studies at hand in a digital form.

References

- Abhakorn, M. J. (2014). Investigating the Use of Student Portfolios to Develop Students' Metacognition in English as a Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.46-55>
- Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 31(3). <https://doi.org/10.21432/t2rk5k>
- Acker, S. R., & Halasek, K. (2008). Preparing High School Students for College-Level Writing: Using ePortfolio to Support a Successful Transition. *The Journal of General Education*, 57(1), 1–14. <https://doi.org/10.2307/27798087>
- Akçıl, U., & Arap, B. (2009). The opinions of education faculty students on learning processes involving e-portfolios. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 395–400. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.071>
- Alam, M. J., & Aktar, T. (2019). Assessment Challenges & Impact of Formative Portfolio Assessment (FPA) on EFL Learners' Writing Performance: A Case Study on the Preparatory English Language Course. *English Language Teaching*, 12(7), 161. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p161>
- Aygün, S., & Aydın, S. (2016). The use of e-portfolios in EFL writing: a review of literature. *ELT Research Journal*, 5(3), 205-217.

- Bacabac, F. E. (2012). Creating Professional ePortfolios in Technical Writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 27(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/1050651912458921>
- Baris, M. F., & Tosun, N. (2013). Influence of E-Portfolio Supported Education Process to Academic Success of the Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 492–499. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.365>
- Barrett, H., & Knezek, D. (2003). E-Portfolios: Issues in Assessment, Accountability and Preservice Teacher Preparation.
- Batson, T. (2002). The Electronic Portfolio Boom: What's It All About?. *Syllabus*, 16(5), n5.
- Baturay, M. H., & Daloglu, A. (2010). E-portfolio assessment in an online English language course. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 413–428. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520671>
- Bello, T. (1997). Writing Topics for Adult ESL Students, Paper presented at the 31st Annual Teachers of English to Speakers of Other Language Convention, Orlando, FL, USA.
- Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 31(3). <https://doi.org/10.21432/t2ms41>
- Chang, C. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 435–458. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00212>
- Chang, C. C. (2001). Construction and Evaluation of a Web-Based Learning Portfolio System: An Electronic Assessment Tool. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/13558000010030194>
- Cheng, G. (2008). Implementation Challenges of the English Language Eportfolio System from Various Stakeholder Perspectives. *Journal of Educational Technology Systems*, 37(1), 97–118. <https://doi.org/10.2190/et.37.1.h>
- Contreras-Higuera, W. E., Martínez-Olmo, F., José Rubio-Hurtado, M., & Vilà-Baños, R. (2015). University Students' Perceptions of E-Portfolios and Rubrics as Combined Assessment Tools in Education Courses. *Journal of Educational Computing Research*, 54(1), 85–107. <https://doi.org/10.1177/0735633115612784>
- Cote, K., & Emmett, T. (2015). Effective implementation of ePortfolios: The Development of ePortfolios to Support Online Learning. *Theory Into Practice*, 54(4), 352–363. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1077642>
- Denton, D. W. (2012). Improving the quality of evidence-based writing entries in electronic portfolios. *International Journal of ePortfolio*, 2(2), 187–197.
- Doig, B., Illsley, B., McLuckie, J., & Parsons, R. (2006). Using ePortfolios to enhance reflective learning and development. In A. Jafari & C. Kaufman (Eds.), *Handbook of Research on ePortfolios* (158–167). Hershey, USA: Idea Group.
- Fahim, M., & Jalili, S. (2013). The Impact of Writing Portfolio Assessment on Developing Editing Ability of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3). <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.496-503>
- Groot, R., Smits, M., & Kuipers, H. (2005, January). A Method to Redesign the IS Portfolios in Large Organisations. In *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 223a–223a). IEEE.
- Hj. Ebil, S., Salleh, S. M., & Shahrill, M. (2020). The use of E-portfolio for self-reflection to promote learning: a case of TVET students. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5797–5814. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10248-7>

- Huang, J. J., Yang, S. J., & Chang, M. C. (2011). The Effect of ePortfolio Satisfaction on Students' Learning Motivation and Internet Self-efficacy. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1). <https://doi.org/10.18785/jetde.0401.09>
- Hung, S. T. A. (2012). A washback study on e-portfolio assessment in an English as a Foreign Language teacher preparation program. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551756>
- Jee, M. J. (2008). Using blogs as ePortfolios in ESL/EFL writing classes. *SLWIS News*, 3(2), 1-9.
- Jones, E. (2013). Practice-based evidence of evidence-based practice: professional practice portfolios for the assessment of work-based learning. *Quality in Higher Education*, 19(1), 56–71. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.772467>
- Kabilan, M. K., & Khan, M. A. (2012). Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58(4), 1007–1020. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.011>
- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22(4), 434–458. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2005.08.003>
- Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in pre-service education. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 565–577. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(95\)00012-9](https://doi.org/10.1016/0742-051x(95)00012-9)
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause learning initiative*, 1(1), 1-27.
- Lu, H. (2021). Electronic Portfolios in Higher Education: A Review of the Literature. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(3), 96–101. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.119>
- M. K. Mahasneh, O. (2020). A Proposed Model for the University Students' E-Portfolio. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(1), 28–33. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.71.28.33>
- McKenna, G., Baxter, G., & Hainey, T. (2017). E-portfolios and personal development: a higher educational perspective. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(1), 147–171. <https://doi.org/10.1108/jarhe-05-2016-0035>
- Meyer, E., Abrami, P., Wade, A., & Scherzer, R. (2011). Electronic portfolios in the classroom: factors impacting teachers' integration of new technologies and new pedagogies. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(2), 191–207. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2011.588415>
- Nezakatgoo, B. (2011). The Effects of Portfolio Assessment on Writing of EFL Students. *English Language Teaching*, 4(2), 231. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p231>
- Nicolaidou, I. (2013a). E-portfolios supporting primary students' writing performance and peer feedback. *Computers & Education*, 68, 404–415. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.004>
- Nicolaidou, I. (2013b). E-portfolios supporting primary students' writing performance and peer feedback. *Computers & Education*, 68, 404–415. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.004>
- Norton, P. & Wiburg, K. (1998). *Teaching with technology*. Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100–106. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Schaffhauser, D. (2010). Hurdling toward Campuswide e-portfolios. *Campus Technology*, 24(1), 32–38.
- Shin, S. Y. (2013). Developing a framework for using E-portfolios as a research and assessment tool. *ReCALL*, 25(3), 359–372. <https://doi.org/10.1017/s0958344013000189>

- Shroff, R. H., Deneen, C. C., & Ng, E. M. W. (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioural intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.940>
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625–648. <https://doi.org/10.1080/0260293032000130252>
- Song, B. K. (2020). E-portfolio implementation: Examining learners' perception of usefulness, self-directed learning process and value of learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 68–81. <https://doi.org/10.14742/ajet.6126>
- Sultana, F., Lim, C. P., & Liang, M. (2020). E-portfolios and the development of students' reflective thinking at a Hong Kong University. *Journal of Computers in Education*, 7(3), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00157-6>
- Tanaka, H., Yonesaka, S. M., Ueno, Y., & Ohnishi, A. (2015). An e-portfolio to enhance sustainable vocabulary learning in English. *The EuroCALL Review*, 23(1), 41. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2015.4663>
- Theodosiadou, D., & Konstantinidis, A. (2015). Introducing E-portfolio Use to Primary School Pupils: Response, Benefits and Challenges. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 017–038. <https://doi.org/10.28945/2158>
- Tuhsinvarajarn, A., & Todd, R. W. (2009). The E-Pet: Enhancing motivation in e-portfolios. In *English Teaching Forum* (Vol. 47, No. 1, p. 22). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs.
- Wade, A., Abrami, P., & Sclater, J. (2005). An Electronic Portfolio to Support Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 31(3). <https://doi.org/10.21432/t2h30p>
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63–79. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(95\)00022-](https://doi.org/10.1016/0742-051x(95)00022-)
- Wanchid, R., & Charoensuk, V. (2015). The Effects of Paper-based Portfolios and Weblog-based Electronic Portfolios on Limited English Proficiency Students in Writing for Service Industry Course. *English Language Teaching*, 8(9). <https://doi.org/10.5539/elt.v8n9p131>
- Wilson, P., & Glazier, T. F. (2017). *The Least You Should Know About English: Writing Skills* (13th ed.). Cengage Learning.
- Yang, M., Tai, M., & Lim, C. P. (2015). The role of e-portfolios in supporting productive learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1276–1286. <https://doi.org/10.1111/bjet.12316>

56. Newmark, Popovic, Pym ve Kocabiyık'ın kuramları ışığında Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya* adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirilerinin analizi

Zafer SARI¹

APA: Sari, Z. (2022). Newmark, Popovic, Pym ve Kocabiyık'ın kuramları ışığında Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya* adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirilerinin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 917-940. DOI: 10.29000/rumelide.1164905.

Öz

Çalışmanın amacı, İngiliz yazar Aldous Huxley tarafından kaleme alınan *Cesur Yeni Dünya* adlı distopik romandaki dil oyunlarının farklı çevirmenlerce yapılan ve farklı yayınevlerince basılan iki farklı Türkçe çevirisini Newmark, Popovic, Pym ve Kocabiyık'ın çeviri kuramları çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Bu bağlamda çevirmenlerin hangi çeviri stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri yani yapılan çevirilerin hangi çeviri kuramına ya da kuramlarına örnek teşkil edebileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda on sekiz bölümden oluşan özgün metnin her bir bölümünden seçilen toplamda otuz dört adet dil oyunu ve Türkçe çevirileri dört çeviri kuramı ışığında incelenmiştir. Çalışmada kaynak metin olarak Longman Literature yayınevinde 2010 yılında yayımlanan özgün metnin 25. Baskısı; çeviri metinler olarak da Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'nın 1989 - Orhan Burian çevirisi ile İthaki Yayınları'nın 2015 - Ümit Tosun çevirisi kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma modeli ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. Çalışmada vurgulanan en temel husus, bilimsel bir çeviri analizinin kuramsal bir çerçeveye oturtulmuş olması ve kesinlikle bir doğru-yanlış çözümlenmesi olmaması gerektiğidir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan veriler değerlendirildiğinde bu iki çevirmenin birbirinden farklı çeviri yaklaşımları benimsedikleri bulgusu elde edilmiştir. Birinci erek metin çevirmeni Burian sıklıkla Yönlü Eşdeğerliği sağlamış ve İletişimsel Çeviri yaklaşımını benimsemiştir. İkinci erek metin çevirmeni Tosun ise Burian'ın aksine genel olarak Semantik Çeviri yaklaşımını tercih etmiştir. Burian ve Tosun'un çevirileri arasındaki en temel fark ise Burian'ın Osmanlıca kelimeleri çok sık kullanıyor olması; Tosun'un ise daha yalın ve sade bir üslup tercih etmesidir.

Anahtar kelimeler: Çeviri analizi, dil oyunları çevirisi, çeviri kuramları, eşdeğerlik, deyiş kaydırma

The analysis of Turkish translations of figurative language in *Brave New World* by Aldous Huxley in the light of Newmark, Popovic, Pym and Kocabiyık's theories

Abstract

The aim of the study is to analyze two different Turkish translations, made by different translators and published by different publishers, of the figurative language in the dystopian novel *Brave New World*, written by British author Aldous Huxley, within the framework of Newmark, Popovic, Pym and Kocabiyık's translation theories. In this context, it has been tried to determine which translation strategies the translators prefer to use, that is, which translation theory or theories the translations can serve as an example. In accordance with this purpose, a total of thirty-four figurative language

¹ Öğr. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Birimi (Ankara, Türkiye), zafer.sari@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2318-4941 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164905]

selected from each part of the original text consisting of eighteen chapters and their Turkish translations have been examined in the light of four translation theories. In this study, as the source text, the 25th edition of the original text published by Longman Literature Publishing House in 2010; as the target texts, 1989 - Orhan Burian's translation of the Ministry of National Education Publications and the 2015 - Ümit Tosun's translation of Ithaki Publications have been used. The research model of the study is document analysis, one of the qualitative research methods. The main point emphasized in the study is that a scientific translation analysis should be based on a theoretical framework and should not be a true-false analysis. When the data obtained at the end of the study are evaluated, it is found that these two translators have adopted different translation approaches from each other. The first target text translator, Burian, has often achieved Directional Equivalence and adopted the Communicative Translation approach. The second target text translator, Tosun, on the other hand, has generally preferred the Semantic Translation approach, unlike Burian. The main difference between Burian and Tosun's translations is that Burian has used Ottoman Turkish words very often; Tosun, on the other hand, has preferred a plainer and simpler style.

Keywords: Translation analysis, translation of figurative language, translation theories, equivalence, shift of expressions

1. Giriş

Bir terim olarak çeviri kavramının birden fazla anlama sahip olduğu söylenebilir. Bu terim çeviriyle ilgili genel ihtisas alanını, çeviri eylemi sonucunda ortaya çıkan çeviri metni veya ürünü ve çeviri yapma eyleminin, ediminin veyahut sürecinin kendisini tanımlamak için üç farklı şekilde kullanılabilir. Çeviri edimi, orijinal dilinde yazılmış özgün bir metni başka bir dilde başka bir metne dönüştürmeyle gerçekleşir. Bu bağlamda orijinal dile "kaynak dil" (source language) ve orijinal metne "kaynak metin" (source text); çevrilecek olan dile "hedef/erek dil" (target language) ve çeviri metne "hedef/erek metin" (target text) adı verilmektedir. Fakat yapısalci yaklaşımı benimseyen dilbilimci Roman Jakobson, çeviriyi üç farklı kategoride sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki, bir dildeki söylemin aynı dilde başka sözcüklerle açıklanması veya anlatılması olarak tanımlanan "diliçi çeviri/dönüştürüm" (intra-lingual translation)'dür. İkincisi bir dildeki ifadenin başka bir dilde ifade edilmesi olarak tanımlanan "dillerarası çeviri/gerçek anlamda çeviri" (inter-lingual translation)'dir. Sonuncusu ise dilsel bir ifadenin dil dışı göstergelerle anlatılması olan "göstergeler arası çeviri/ötelemeli değiştirim" (inter-semiotic translation)'dir. Başka bir deyişle, söylenen ve yazılan bir şeyi aydınlığa kavuşturmak için aynı dilde başka bir şekilde ifade etmek "diliçi çeviri"; yazılı bir metin müzik, film veya resimle anlatılıyorsa "göstergeler arası çeviri"; hiçbir şekilde ayrıcalıklı olmamasına rağmen çeviribilimin geleneksel odak noktası olan gerçek anlamda çeviri yani bir dildeki ifadenin başka bir dile sözlü veya yazılı olarak aktarılması da "dillerarası çeviri" olarak tanımlanmaktadır (Munday, 2001: 4-5).

Bunlara ek olarak Jakobson (2004: 140) çevrilemezlik şeklinde bir kavramın var olmadığını belirtmek amacıyla bir dilde tüm öğelerin başka bir dile aktarılabilmesini ifade etmektedir. Jakobson'a göre bir dilde belirli bir semantik unsurun mevcut olmadığı durumlarda bu eksiklik ödünç kelimeler, yeni türetilmiş kelimeler ve dolaylı anlatımlar yoluyla giderilebilmektedir. Jakobson'a ek olarak Kocabıyık (2021a) da makalesinde bir dilde söylenebilen her türlü ifadenin değişik yollarla da olsa mutlaka bir başka dile çevrilebileceğini dile getirerek çevrilemezlik şeklinde bir sorunun var olmadığını vurgulamaktadır.

Çeviri, toplumlar tarafından değişik şekillerde algılanan ve farklı tarihsel geçmişlere sahip eski bir sosyo-kültürel eylemdir. Bazı toplumlarda çeviri eylemi uzun zamandır kaynak metinde verilmek istenen anlamı olduğu gibi sabit ve değişmez bir biçimde aktaracak şekilde kaynak metne sadık kalınarak metnin yeniden üretilme uğraşı olarak görülmektedir. Önceleri çeviri metin özgün metin ile eşdeğer kabul edilirdi. Ayrıca çeviri çalışmaları ya da bununla ilgili fikirler kutsal metinler veya saygın edebiyat gibi üst düzey kültür öğeleriyle ilişkilendirilmekteydi. Tarihsel gelişim süreci içerisinde çeviri uygulamalarına ilişkin pek çok anlayışa çeviri literatüründe yeteri kadar değinilmemiştir ya da çoğu hiç bilinmemektedir (Gambier, 2018: 19).

İlk kez 1972 yılında Amerikalı çeviribilimci Holmes (2004) çeviri çalışmalarını “Çeviribilim” adında bağımsız bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Ayrıca çalışmasında disiplinin yapısına ve kapsamına genel olarak değinmiş ve çeviri alanını kuramsal, betimleyici ve uygulamalı olarak üç bölüme ayırmıştır. Çeviri tarihine çok önemli katkılar sunan bu çalışma sayesinde çeviri alanı hem bağımsızlığını kazanmış hem de büyük gelişmeler kaydetmiştir. Dolayısıyla da yeni kuramlar ortaya konulmaya başlanmıştır. Lefevre (1992: xi) çeviribilimin ayrı bir bilim dalı olarak gelişimini sürdürmesinin 1980’lerin bir başarı öyküsü olduğunu, çeviribilim alanının dünyanın çoğu yerinde geliştiğini ve 21. yüzyıla doğru da başarılı bir şekilde hızla ilerlemeye devam edeceğini dile getirmektedir.

Çeviri eleştirisi ise çeviribilimin önemli araştırma alanlarından biridir. Broeck (2014) çeviribilim çalışmaları kapsamında çeviri kuramları üzerine yoğunlaşan araştırmaların çeviri analizleri bir başka deyişle eleştirileriyle karşılaştırıldığında daha fazla ilgi odağı haline geldiğini ifade etmektedir. Ayrıca Broeck makalesinde çoğu batılı ülkelerde gerçekleştirilen çeviri analiz çalışmalarında kuramsal açıklamalara pek fazla yer verilmediğini ve çevirmenle yazarın aynı yerde konumlandırılmasına çalışıldığından bahsetmektedir. Fakat bu hususta bilimsel bir çeviri analizinin yalnızca öznel yargılara, eleştirilere veya beğenilere dayanarak gerçekleştirilemeyeceğini, bu tür çeviri eleştirisi çalışmalarının çeviri analizinden ziyade “çeviri kritiği” olarak isimlendirilmesinin daha yerinde olduğunu altını çizmektedir. Broeck’a göre bilimsellik özelliği taşıyan bir çeviri analiz çalışmasının kuramsal verilere dayandırılan sistematik betimlemeler içermesi gerekmektedir. Kocabiyık ve Özcan (2022) da bu gerçeği makalesinde belirtmektedirler. Ayrıca Kocabiyık (2022a) çeviri değerlendirmesi yapacak olan bir eleştirmenin ya da eğitimcinin de kuramlara hâkim olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Broeck’un altını çizdiği tüm bu hususlardan da anlaşılacağı üzere kuramsal bir temele dayanmayan bir çeviri analizi bilimsellikten yoksun olacak ve yalnızca doğru-yanlış çözümlemesi olarak kalacaktır. Sarı ve Söylemez (2022) de çalışmalarında bir çeviri eleştirisinin bilimsellik özelliği kazanabilmesi için üzerinde durulması gereken hususlara değinerek bu konunun önemine dikkat çekmektedirler. Fakat bu bağlamda İnce (1997) çeviri kuramlarının metin çözümlemelerinde kullanıldığı çeviri eleştirisi çalışmalarının oldukça az olduğunu söylemektedir. Ancak elbette ortaya konulan pek çok çeviri analiz modeli vardır. Holmes (2004) tarafından Betimleyici Çeviribilim kapsamında ileri sürülen üç farklı çeviri analiz yöntemi, Tosun’un (2013) ortaya koyduğu çeviri eleştirisi kuramı, Toury’nin (2014) geliştirdiği Betimleyici Çeviribilim, Broeck’un (2014) çeviri analiz modeli, bilimsel olarak çevirilerin niteliğini incelemek amacıyla Reiss (2014) tarafından ortaya atılan prensipler, House’un (2015) kalite değerlendirme modeli ve Kocabiyık’ın (2021b) kitabında geliştirdiği çeviri eleştirisi modeli yalnızca bir çeviri metnin analizine odaklanan başlıca modellerdir.

Bu çalışmada Newmark (1988) tarafından ileri sürülen “Semantik” ve “İletişimsel Çeviri”, Popovic (1970) tarafından ortaya konulan “Deyiş Kaydırma”, Pym (2010) tarafından ileri sürülen “Doğal Eşdeğerlik” ile “Yönlü Eşdeğerlik” ve Kocabiyık’ın (2021c) geliştirdiği “Altın Eşdeğerlik” adlı kuramlar

ışığında İngiliz yazar Aldous Huxley tarafından kaleme alınan ve 1932 yılında yayımlanan *Cesur Yeni Dünya* adlı distopik romanda yer alan dil oyunlarının iki farklı Türkçe çevirisi analiz edilecektir. Analizin kuramsal çerçevesini bahsi geçen bu kuramlar oluşturmaktadır. Dil oyunlarının çevirileri analiz edilirken yapılmış olan tercümelemlerin kuramsal çerçevede yer alan kuramlardan hangilerine örnek teşkil ettiği irdelenecektir. Bu çalışmanın araştırma modeli ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesidir. Bu araştırmanın çeviribilim alanına kuramsal çerçevesi dört farklı kuramdan oluşan bilimsel bir çeviri analizinin nasıl yapılması gerektiğini izah etmeye katkı sağlaması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında söz konusu kaynak metnin Longman Literature yayınevi tarafından 2010 yılında *Brave New World* orijinal ismiyle yayımlanan 25. Baskısından yararlanılmıştır. Çeviri metinler olarak da kaynak metnin Orhan Burian tarafından çevrilen ve 1989 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından yayımlanan 2. Baskısı ile Ümit Tosun tarafından çevrilen ve 2015 yılında İthaki Yayınları tarafından yayımlanan 13. Baskısı seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 18 bölümden oluşan özgün metnin her bir bölümünden seçilen toplamda 34 adet dil oyunu oluşturmaktadır.

2. Newmark'ın kuramı

İngiliz çeviribilim profesörü Peter Newmark (1988: 38) *Çeviri Yaklaşımları* (Approaches to Translation) adlı kitabında “İletişimsel Çeviri” (Communicative Translation) ile “Semantik Çeviri” (Semantic Translation) biçiminde isimlendirdiği iki değişik çeviri yaklaşımı ileri sürmektedir. Newmark'a göre Semantik Çeviri, “kaynak metin üreticisinin kayda geçirdiği manayı en düzgün biçimde erek metne nakletmek amacıyla kaynak metnin sentaksına ve semantik biçimine sadık olan bir çeviri yöntemi”; İletişimsel Çeviri ise “orijinal metnin ana dil okuyucusunda yarattığı etkinin aynısını erek metnin erek okuyucu üzerinde bırakmasını amaçlayan bir çeviri yöntemidir.” Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Newmark tarafından geliştirilen Semantik Çeviri kuramı, Nida'nın (2004) ortaya koyduğu “Biçimsel Eşdeğerlik” (Formal Equivalence) kuramıyla, İletişimsel Çeviri kuramı ise yine Nida (2004) tarafından geliştirilen “Dinamik Eşdeğerlik” (Dynamic Equivalence) olgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Newmark (1988: 38) kitabında 19. yüzyılda çeviride eski dönemlere kıyasla daha bilimsel bir yaklaşımın esas alınmaya başladığını ifade etmektedir. Ayrıca Newmark bu tarihten itibaren Nida'nın (2004) geliştirdiği “eşdeğerlik etkisi” fikrinin çeviribilimle ilgilenen birçok araştırmacı tarafından kabul gördüğünün altını çizmektedir. Buna rağmen Newmark, eşdeğerlikle alakalı tartışmaların tam anlamıyla hiçbir zaman çözülemeyeceğini ve bu hususta mevcut olan ihtilafın her dönemde devam edeceğini de eklemektedir. Newmark, sözü edilen bu iki çeviri yaklaşımını eşdeğerlikle ilintili çalışmalara bir katkı olması amacıyla ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Newmark, söz konusu bu iki farklı çeviri yaklaşımında kuramsal açıdan büyük farklılıkların var olduğunu da belirtmektedir. İletişimsel Çeviri, zorluklar veya kapalı anlamlar görmek istemeyen ve kaynak metindeki tüm yabancı unsurların erek metinde dikkat çekmemesini arzulayan okuyucu için elverişlidir. Ama Newmark, İletişimsel Çevirinin bahsi geçen okuyucu topluluğuna yönelik olmasına karşın çevirmenin erek metni meydana getirirken orijinal metnin erek metin için tek dayanak olduğunu idrak etmesi ve orijinal metni tahrif etmeden orijinal metnin şekilsel öğelerine itibar etmesi gerektiğini de eklemektedir.

Semantik Çeviriyi benimseyen bir çevirmen ise kaynak kültüre sadık olan bir erek metin meydana getirmeyi amaçlamakta ve okuyucular için orijinal metnin kültürel öğelerini açığa vurmaktadır. Newmark'a göre İletişimsel Çeviri ve Semantik Çeviri arasındaki temel fark, bakış açıdır. İletişimsel Çeviri, Semantik Çevirinin aksine mesajın içeriği yerine etkisini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Newmark, 1988: 39).

Newmark, İletişimsel Çevirinin bir örneği olarak İngiliz dilinde mevcut olan “beware of the dog” kalıbını göstermektedir. İletişimsel Çeviri bağlamında bu ibarenin alıcı dildeki en etkili tercümesi “ısıran köpek” biçiminde bir ibare ise eşdeğerlik etkisini sağlamak için bu ifade “ısıran köpek” şeklinde tercüme edilmelidir. Newmark söz konusu durumda Semantik Çeviri yaklaşımının esas alındığı takdirde yapılan çevirinin her ne kadar bilgilendirici olmasına rağmen İletişimsel Çevirinin daha etkili olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca Newmark, İletişimsel Çevirinin genel anlamda daha pürüzsüz, yalın ve açık olabileceğini tartışmaktadır (Newmark, 1988: 39).

Çeviribilimci, İletişimsel Çeviriyi esas almış olan tercümanın anlaşılmalıkları gidermek, tekrarları ve laf kalabalığını törpülemek ile jargonları anlaşılabilir kılmak için orijinal metindeki mantığı düzeltme veya geliştirme yetkisinin bulunduğunu kayda geçirmektedir. Ayrıca erek metinde İletişimsel Çeviriyi benimseyen bir tercümanın orijinal metinde mevcut olan bir takım bilgi hatalarını da düzeltmeye izni vardır. Bunlara ek olarak Newmark (1988: 42), İletişimsel Çeviride çevirmenin bilgi verme ya da birebir uyumlu olma amacı olmadığı takdirde orijinal metinden daha güzel bir erek metin oluşturma çabası içine girebileceğini de dile getirmektedir. Ancak Newmark, Semantik Çeviri bağlamında bu tür düzeltmelere ve değiştirmelere müsaade edilmediğini vurgulamaktadır.

3. Popovic'in kuramı

Slovak çeviribilimci Anton Popovic (1970) *Çeviri Analizinde “Değiş Kaydırma” Kavramı* (The Concept “Shift of Expressions” in Translation Analysis) adlı makalesinde “Değiş Kaydırma” (Shift of Expressions) şeklinde isimlendirdiği bir kavram ortaya koymuştur. Popovic, çeviride eşdeğerlik değil ancak deyiş kaydırmaların mevcut olabileceğini savunmaktadır. Yazara göre bir çevirmen tercüme edeceği kaynak metnin anlaşılma düzeyinin seviyesini daha yükseğe taşımak için erek kültürün normlarıyla uyuşan bir erek metin ortaya çıkarmalıdır. Böyle bir durum da bir takım deyiş kaydırmaları doğurabilmektedir. Popovic'in geliştirdiği bu kuram Nida'nın (2004) “Dinamik Eşdeğerliğine” bir hayli fazla benzese de değişik bir terminolojiye sahip olduğu için literatüre girmeyi başarmıştır.

Popovic, çevirinin en temel amacının estetik ve zihinsel unsurları bir dilden başka dile nakletmek olduğunu dile getirmektedir. Bu aktarma süreci doğrudan doğruya gerçekleştirilemeyeceği gibi bazı güçlükleri ve kayıpları da beraberinde getirebilmektedir. Ancak Popovic, çeviri sürecinin sonucunun bazı durumlarda bunun tam aksine kayıp yerine kazanç da sağlayabileceğini iddia etmektedir. Bu çeviribilimcinin savunduğu bir diğer husus da bu olasılıkların çevirinin yapısı itibarıyla bazı estetik ve zihinsel öğelerin kaydırılması neticesini oluşturabileceğidir. Yazar söz konusu kaydırmaların mevcudiyetinin deneyse olarak da ispatlanabileceğini iddia etmektedir.

Çeviri edinimi sırasında cereyan eden hadiseler erek metni şekillendiren unsurlardır. Yazara göre bu süreci etkileyen etkenler çok çeşitlidir. Bunlardan bir tanesi erek metnin iki yanlı bir özelliğe sahip olduğu gerçeğidir. Bunun en belirgin nedeni de bir erek metin oluşturulurken edebi ve dilsel normlar ile kültürlerin birbiriyle çekişmesidir. Orijinal metinle erek metin arasında bulunan farklılıklar iki dilin yapısal mahiyetiyle belirlenmektedir.

eviribilimci, dillerdeki farklılıkların kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir çünkü bahsi geçen farklılıklar iki dil arasındaki kültür uyumsuzluğı sonucu cereyan etmektedir. Yazarla tercüman arasında mevcut olan farklılığı ise okuyucuların değerlendirmesi yönlendirmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere, tercümanın yazara ne kadar sadık kaldığının tespitindeki kustaslardan biri erek okuyucunun erek metne karşı tepkisi olacaktır.

Popovic'in Deyiş Kaydırma kavramını izah ederken dikkat çektiği en önemli nokta, eviri sürecinin metnin anlambilimsel gelerinde kaydırmaları zorunlu kılıyor olabilmemesi, tercümanın kaynak metnin anlamsal çekiciliğini bozmak istemesi olarak değil tam aksine çevirmenin kaynak metnin normunu muhafaza etme kaygısı olarak yorumlanması gerektiğidir. Başka bir deyişle, tercümanın bahsi geçen bu kaydırmaları esas alması orijinal metnin anlam bütünlüğünü nakletmeye uğraş göstermesindedir.

Oluşturulacak olan bir erek metinde orijinal metne sadık kalınmak istenmesi sürecin başlangıcıdır. Bu isteğe tabi olmak veya tabi olmak için gayret etmek şekilsel zorunlulukların belirgin hale gelmesine imkn verecek bir temel oluşturmaktadır. Bu sebeple kaydırmalar tercümanın kaynak metni tahrif etmek istemesinden değil, ona mümkün olduğunca sadık kalarak onu yeniden biçimlendirmesi ve bir bütün halinde aktarmaya alışmasındandır. Yazara göre bir erek metin oluştururken tercümanın yegne vazifesi kendisini kaynak metinle bütünleştirmek olmamalıdır. Zira tercüman bahsi geçen yaklaşımı benimsediği takdirde eviri metninin saydam bir tercümeye dönüşmesine yol açabilecektir. Popovic'e göre tercümanın kaynak metinden bağımsız karar almaya da yetkisi vardır.

4. Pym'in kuramı

Çeviribilim profesörü Anthony Pym (2010) *eviri Kuramlarını Keşfetme* (Exploring Translation Theories) isimli kitabında tüm eviri ekollerini ve kuramlarını paradigmlar içerisinde ele alarak tüm orijinal metinleri ve çevirileri paradigmlar içerisinde konumlandırmayı hedeflemektedir. İlk olarak Pym (2010), Eşdeğerlik Paradigması kapsamında "Doğal Eşdeğerlik" (Natural Equivalence) ve "Yönlü Eşdeğerlik" (Directional Equivalence) şeklinde isimlendirdiği iki çeşit eşdeğerlik olgusu ileri sürmektedir.

Pym (2010: 6), Doğal Eşdeğerliğin bir dilde zikredilen bir ifadenin bir diğer dilde belki aynı karşılığı olmasa da birebir değerinin mutlaka mevcut olduğu hakikatinden hareketle yola çıktığını vurgulamaktadır. Buradan anlaşılmaktadır ki Pym orijinal metinle eviri metin arasındaki ilişkinin şekil ya da fonksiyon gibi seviyelere bakılmaksızın eşit olan değer seviyesinde olduğunu iddia etmektedir. Doğal Eşdeğerlik dillerin birebir uyumlu oldukları değil, bunun yerine aynı değerlere sahip olabileceği görüşünü benimsemektedir. Bahsi geçen hipotezi olan tüm kuramlar bu geniş Eşdeğerlik Paradigması içerisinde değerlendirilebilmektedir.

Pym (2010: 6) bu paradigmayı alt paradigmalara indirgemekte ve Doğal Eşdeğerlik olgusunun herhangi iki dil arasında yapılan çeviride "geri eviri" (back translation) ihtimalini ortadan kaldırmayan yöntem olduğunu kayda geçirmektedir. Ayrıca Pym (2010: 7) Eşdeğerlikle ilgili olarak on nc Cuma örneğini göstermektedir. İngiliz kültüründe Cuma gününün uğursuz olduğuna inanıldığını ama İşpanya'nın Kültüründe ise uğursuz günün on nc Salı olduğunu ifade etmektedir. Pym'e göre böyle bir durum gerçekleştiğinde bir tercüman Doğal Eşdeğerlik bağlamında erek kültüre uygun olan anlamı verecek ayarlamayı rahatça yapabilir.

Eşdeğerlik kavramının odaklandığı konular işte tüm bu unsurlardır. Pym geliştirmeyi amaçladığı Eşdeğerlik kavramıyla bir çevirinin aynı değeri taşımasının isabetlilik anlamında yeterli olduğunu tartışmaktadır. Bahsi geçen değer bazı durumlarda şekilsel düzeyde, bazı durumlarda da on üçüncü Cuma örneğinde olduğu gibi işlev düzeyinde sağlanabilir (Pym, 2010: 8). Eşdeğerlik hiçbir zaman hangi değerlerin eşit olması gerektiği konusunda bir fikir ileri sürmez. Sadece talep edilen tüm düzeylerde eşit olan değer sağlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Doğal Eşdeğerlikle alakalı son olarak Pym (2010: 22) Doğal Eşdeğerliğin tarihle ilintili bir görüş olduğunu iddia etmektedir. Doğal Eşdeğerliğe göre iki dil arasında mutlak uyum olması gerekli değildir ancak farklı gibi görünen diller bir anlamda aynı düzeyde olabilmektedir.

Pym (2010: 25) Doğal Eşdeğerliğin mevcut olmadığı durumlarda alternatif bir olgu olarak Yönlü Eşdeğerliği ileri sürmektedir. Bu kavram çevirinin karşılıklı olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Yönlü Eşdeğerlik, çeviri süreci sırasında tercümanı çok daha özgür bırakmaktadır. Yönlü Eşdeğerlik bağlamında A dilinden B diline yapılmış bir tercümanın A diline tekrar geri çevrilme gibi bir mecburiyeti bulunmamaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki Yönlü Eşdeğerlik herhangi bir dilden ötekine yapılan bir çevirinin tek taraflı da olabileceğine vurgu yapmaktadır. Yönlü eşdeğerlik, Değiş Kaydırma ile kıyaslandığında ise her ne kadar bu iki kavram birbirine benzer özellikler taşısa da Kocabiyık (2022b: 46) kitabında bunların parametrelerinin Yönlü Eşdeğerliğin ana tartışmasının geri çevrilebilirlik olması itibarıyla birbirinden farklı olduğunu dile getirmektedir.

5. Kocabiyık'ın kuramı

Kocabiyık (2021c) kitabında "Altın Eşdeğerlik" (Golden Equivalence) olarak adlandırdığı yeni bir çeviri kuramı bir başka deyişle çeviri yaklaşımı geliştirmektedir. Diğer kuramlardan farklı prensiplere ve bakış açısına sahip olan bu çeviri kuramının en temel dayanağı bütün diller arasında belirli bir ölçüye kadar ve kimi durumlarda çok büyük ölçüde mutlak uyumun var olduğudur.

Kocabiyık, ileri sürdüğü bu çeviri kuramının çıkış noktasının Nida'nın (2004) hiçbir dilin birbirine tam manasıyla benzemediği ve dolayısıyla da diller arasında mutlak uyumdan hiçbir zaman söz edilemeyeceği iddiasına bir reddiye olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca yazarın bu kuram çerçevesinde ortaya attığı en temel argüman, Nida ve Taber'in (2003: 4) kaynak metinden ortaya çıkabilecek sapmalara müsamaha gösteren Dinamik Eşdeğerlik kuramına karşı olarak kaynak metinden yapılacak her türlü sapmanın/ kaymanın bir tahrifat olduğu gerçeğidir (Kocabiyık, 2021c: 129-130).

Altın Eşdeğerlik kuramını temel alan bir çevirmen erek metnini hem erek dil ve kültürün normlar dizgesine tam anlamıyla uyumlu bir şekilde hem de kaynak metnin normlarına fazlasıyla sadık kalarak oluşturmalıdır. Bunu yaparken de çevirmenin kaynak metinle erek metin arasındaki dengeyi en doğru biçimde kurması beklenmektedir. Bu kurama göre en isabetli çeviri, kaynak metinde verilmek istenen mesajı tam anlamıyla ve eksiksiz bir biçimde aktaran, erek dilde okuyucunun gayet akıcı ve doğal bir şekilde okuyup anlamlandırabileceği ve en önemlisi de kaynak metne geri çevrilme ihtimali bulunan aktarım şekli olarak tanımlanmaktadır (Kocabiyık, 2021c: 131). Bir başka ifadeyle anlatılacak olursa erek metin mümkün olduğu kadar fazla pürüzsüz ve akıcı olmalıdır ki bu metinde erek okuyucu kitlesinin aşına olmadığı ve onlara yabancı gelebilecek herhangi bir öğe bulunmasın. Fakat aynı zamanda kaynak metne de tam manasıyla bağlı kalınmaya çalışılmalıdır. Bu bağlamda Kocabiyık (2021c: 132) Altın Eşdeğerlik kuramı kapsamında kaynak metindeki özgün ifadelerden gerek semantik gerekse etimolojik ve bağlamsal açıdan yaşanabilecek her türlü sapmanın bir tahrifat olacağını ve bunların hiçbir suretle kabul edilemeyeceğini vurgulamaktadır.

Kocabiyık, Altın Eşdeğerlik kuramını tanımlarken Nida'nın (2004) Dinamik ve Biçimsel Eşdeğerlik kuramlarının çeviride ayrıştırıcı bir yaklaşıma sahip olduğunu fakat kendi kuramının hem kaynak metne bağlılık hem de erek dil ve kültürün normlarına uyumluluk konusunda kaynak ve erek metin arasında bir denge oluşturduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla kuramın çeviri sürecinde birleştirici ve bütüncü bir bakış açısına sahip olduğunu vurgulamaktadır (2021c: 141).

Kocabiyık (2021c: 142-143), Altın Eşdeğerlik kuramı esas alınarak yapılabilecek bir çeviriye örnek vermek için İngiliz yazar George Orwell'in *Hayvan Çiftliği* romanında geçen "with the ring of the light from his lantern dancing from side to side he lurched across the yard" cümlesini ele almıştır. Bu cümlede yer alan ve "bir o yana bir bu yana dans etmek" semantik anlamına sahip olan "dancing from side to side" dil oyununu Üster'in (2012: 17) "yalpa vuruyordu" şeklinde çevirerek Dinamik Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri yaklaşımı sergilediğini söylemiştir. Yazar, bu mecaz anlatımın Altın Eşdeğerliğinin "bir o yana bir bu yana göbek atıyordu" şeklinde olabileceğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda bu çevirinin hem erek dil olan Türkçenin normlarıyla uyumlu olduğunu hem de kaynak metindeki ifadenin semantik anlamına sadık kaldığını ve böylelikle ifadenin kaynak metne tekrardan geri çevrilebileceğini dile getirmiştir.

Altın Eşdeğerlik kuramı çerçevesinde dikkat edilmesi gereken diğer hususlar da şu şekilde sıralanabilir: kaynak metinde bulunan bütün öğeler muhakkak çeviri metne aktarılmalıdır fakat kaynak metinde anlamsal olarak bulunmayan fakat yorumlanarak aktarılan hiçbir öge erek metinde yer almamalıdır. Dolayısıyla kaynak metinle erek metnin mesajları birbirleriyle tamamiyle uyumlu olmalı ve sonuç itibarıyla da pürüzsüz, doğal, akıcı ve anlaşılması kolay bir erek metin elde edilmelidir. Bir çeviride semantik tutarlılık etimolojik ve bağlamsal tutarlılıktan daha önemlidir. Kaynak metindeki kelimelerin semantik anlamı esas alınarak çeviri yapıldığında verilmek istenen mesaj tam anlamıyla doğru bir şekilde erek okuyuculara aktarılmalıdır ve özellikle de deyim çevirilerinde semantik tutarlılık yerine bağlamsal tutarlılık göz önüne alınmalıdır. Kutsal metin çevirilerinde kelimelerin etimolojik anlamları da verilebilir. Şiir çevirilerinde ise kaynak metnin mesajının yanı sıra üslubu ve tarzı kesinlikle aktarılmalıdır. Çeviri yapılırken kaynak metne tam manasıyla hâkim olunabilmesi amacıyla orijinal dilinde yazılmış kaynak metnin ve de kaynak dilin muhakkak bilinmesi gerekliliğinden dolayı ara dilden çeviri yapılmasına hiçbir suretle izin verilmemektedir. Çeviri esnasında kaynak metne zarar veren, metinde söylenmek istenen mesajı karartan ya da tahrif eden hiçbir çeviri tercih edilmemelidir. Bu bağlamda en önemli husus ise daha önce ifade edildiği gibi yapılan çevirilerin geri çevrilebilme zorunluluğunun bulunmasıdır yani erek metnin kaynak metne tekrardan geri çevrilebilme olanağıdır (Kocabiyık, 2021c: 129-159).

Sonuç itibarıyla çeviride bütüncü bir yaklaşım benimseyen Altın Eşdeğerlik kuramı çeviri sürecinin somut ve sistematik prensiplere dayalı olduğunu ve erek dil ve kültürün normlarına uygunluk ile kaynak metne bağlılık bağlamında erek metinle kaynak metin arasında hassas bir dengenin kurulması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir (Kocabiyık, 2021c: 159).

6. *Cesur Yeni Dünya* Romanındaki Dil Oyunlarının Türkçe Çevirilerinin Analizi

Karşılaştırmalı metin çözümlemesinin yapıldığı bu bölümde bahsi geçen romandaki dil oyunlarının farklı yayınevleri tarafından yayımlanan ve farklı çevirmenlerce yapılan iki farklı Türkçe çevirisi Newmark, Popovic, Pym ve Kocabiyık'ın çeviri kuramları ışığında analiz edilmektedir. Yapılan bu çevirilerin hangi kuramlara örnek teşkil ettikleri açıklanmaktadır. 18 bölümden oluşan özgün metnin her bir bölümünden seçilen toplamda 34 tane dil oyunu incelenmektedir.

Bölüm 1**Tablo 1:** Metin Analizi Örnek 1

Kaynak Metin (KM)	The light was frozen, dead, a ghost (Huxley, 2010, s. 1).
Erek Metin (EM) 1	Işık donuk ve ölü idi: bir hayalet gibi (Burian, 1989, s. 3).
Erek Metin (EM) 2	Işık bir hayaletti, donuk ve ölü (Tosun, 2015, s. 31).

Kaynak metnin ilk bölümünde yer alan bu cümle mecaz anlatım kullanımını açısından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Öncelikle bu cümledeki kelimeler semantik olarak incelenecek olursa *light* kelimesinin “ışık, aydınlık”, bu sözcüğü niteleyen *frozen* sıfatının “donmuş, buz kesmiş”, *dead* sıfatının “ölü, cansız” ve *ghost* kelimesinin ise “hayalet, ruh” gibi anlamlar taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla bu mecaz anlatımda ilk olarak ışık, donmuş bir sıvıya ya da cisme benzetilmiştir. İkinci olarak ışık, ölü bir insana ya da canlıya benzetilerek kişileştirilmiştir. Son olarak da ışık, hayalete benzetilerek teşbih yapılmıştır. Bu dil oyunlarının çevirisinde Burian da Tosun da kaynak metne sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirmişlerdir.

Tablo 2: Metin Analizi Örnek 2

KM	‘Doing repairs on the outside of a rocket in mid-air is a ticklish job’ (Huxley, 2010, s. 13).
EM 1	Havada uçmakta olan bir roketin dışını tamir etmek oldukça güç bir iştir (Burian, 1989, s. 23).
EM 2	Havada duran bir füzenin dışında tamir yapmak öyle her babayığidin harcı değildir (Tosun, 2015, s. 43).

İlk bölümde yer alan bir başka dil oyununun çevirisindeyse çevirmenler birbirinden farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Kaynak metinde yer alan ve mecaz anlatım içeren *ticklish job* ifadesinin semantik anlamı “huylandıran bir iş” biçiminde olabilmektedir. Ancak Burian bahsi geçen ifadeyi “güç bir iş” biçiminde Türkçeye aktararak Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri ortaya koymuştur zira benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali ortadan kalkmıştır. Tosun ise aynı ifadeyi “her babayığidin harcı” biçiminde yorumlayarak kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaşmış ve Deyiş Kaydırmaya örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

Bölüm 2**Tablo 3:** Metin Analizi Örnek 3

KM	The roses flamed up as though with a sudden passion from within; a new and profound significance seemed to suffuse the shining pages of the books (Huxley, 2010, s. 15).
EM 1	Güller birden sanki içlerinden gelme bir hamleyle renklendiler; kitapların parlak sahifelerine sanki yeni ve derin bir mâna yayıldı (Burian, 1989, s. 26).
EM 2	Güller sanki içlerinden yükselen ani bir coşkuyla alevlendiler, kitapların parlak sayfalarını yeni ve derin bir önem kapladı (Tosun, 2015, s. 46).

İkinci bölümde yer alan bu dil oyununun çevirisinde iki çevirmenin farklı yaklaşımlar benimsediği söylenebilir. Bu cümlede mevcut olan mecaz anlatımda güllerin alevlenmesinden bahsedilmektedir ve kaynak metinde mecaz anlamda geçen *flame* fiilinin de semantik anlamı “alevlenmek” biçimindedir.

Burian bu dil oyununun çevirisinde “alevlenmek” yerine “renklenmek” fiilini tercih ederek Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur zira erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali ortadan kalkmıştır. Burian tarafından yapılan bu çevirinin aynı zamanda İletişimsel Çeviriye örnek teşkil etmemesindeki en büyük sebep ise sergilenen böyle bir çeviri yaklaşımının erek metnin normlarına çok fazla uymayarak kaynak metnin kaynak okuyucuda bıraktığı aynı etkiyi erek okuyucuda bırakmamasındandır. Tosun ise “coşkuyla alevlenmek” şeklinde bir tercüme ortaya koyarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

Tablo 4: Metin Analizi Örnek 4

KM	“Human beings used to be ...” he hesitated; the blood rushed to his cheeks. “Well, they used to be viviparous” (Huxley, 2010, s. 17).
EM 1	“İnsanlar vaktiyle...” diye başladı, fakat orada durakladı; yanakları al al olmuştu “vaktiyle çocuklarını doğrularlardı, işte” (Burian, 1989, s. 30).
EM 2	“Eskiden insanlar...” duraksadı; kan yüzüne sıçradı. “Şey, canlı yavru olarak doğarlardı” (Tosun, 2015, s. 49).

İkinci bölümde yer alan bir diğer dil oyununda kaynak metinde “blood rushed to his cheeks” şeklinde mecazi bir anlatım bulunmaktadır. Bu cümlelerin birebir çevirisi “kan yanaklarına sıçradı” biçiminde olabilmektedir. Burian bu ifadeyi “yanakları al al olmuştu” şeklinde yorumlayarak Doğal Eşdeğerliğin güzel bir örneğini oluşturmuştur zira çevirmenin kayda geçirdiği ifade hem erek dilde doğal durmakta hem de erek metnin kaynak metne geri çevrilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca benimsenen bu çeviri yaklaşımı erek dilde çok doğal durduğu ve kolaylıkla anlaşılabilmesi sebebiyle İletişimsel Çeviriye de örnek teşkil etmektedir. Tosun ise bu ifadeyi “kan yüzüne sıçradı” biçiminde yorumlayarak büyük ölçüde Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme oluşturmuştur. Böyle bir çeviri yaklaşımının Semantik Çeviriye tam anlamıyla değil fakat büyük ölçüde örnek teşkil etmesindeki sebep ise çevirmenin kaynak metindeki “yanaklar” anlamına gelen *cheeks* kelimesini Türkçeye “yüz” biçiminde aktarmış olmasıdır.

Tablo 5: Metin Analizi Örnek 5

KM	The smut that was really science fell with a crash into the boys' eye-avoiding silence (Huxley, 2010, s. 18).
EM 1	Hakikatta ilim olan bu levsiyat, birbirine bakmaya utanan gençlerin sükûtu içinde bir bomba tesiri yaptı (Burian, 1989, s. 31).
EM 2	Aslında bilim olan müstehcenlik, çocukların sessiz göz kaçırışlarının ortasına bam güm düşmüştü (Tosun, 2015, s. 49).

İkinci bölümdeki son dil oyununda ise mecaz anlatım kullanılmıştır. Bu mecaz anlatımın çevirisinde Burian'ın bir hayli fazla Osmanlıca kelimelere başvurduğu görülmektedir. Ayrıca Burian bu mecaz anlatımın çevirisine semantik anlamı “göz teması kurmaktan kaçınan sessizlik” şeklinde olan ifadeyi “birbirine bakmaya utanan gençlerin sükûtu” biçiminde yorumlayarak kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaştığı için Deyiş Kaydırmaya örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur. Bunun yanı sıra Burian semantik anlamı “çarparak düşmek” olan ibareyi de “bomba tesiri yaptı” biçiminde çevirerek bir kez daha Deyiş Kaydırmaya örnek teşkil eden bir çeviri kayda geçirmiştir. Tosun ise *fell with a crash* ifadesini “bam güm düşmüştü” biçiminde yorumlayarak İletişimsel Çevirinin güzel bir örneğini oluşturmuştur. Bu çeviri ayrıca Altın Eşdeğerliğe de örnek teşkil etmektedir zira benimsenen bu çeviri yaklaşımıyla erek metin ne kaynak metinden uzaklaşmış ne de erek dilde aykırı durmuştur. Bu çeviri

kaynak metinle erek metin arasındaki mükemmel dengeyi başarıyla oluşturmuştur. Ancak *eye-avoiding silence* ifadesini ise birebir çevirerek Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri ortaya koymuştur.

Bölüm 3

Tablo 6: Metin Analizi Örnek 6

KM	And home was as squalid psychically as physically. Psychically, it was a rabbit hole, a midden, hot with the frictions of tightly packed life, reeking with emotion (Huxley, 2010, s. 29).
EM 1	Bu yuva maddi bakımdan olduğu kadar ruhi bakımdan da pisti; bir köstebek yuvası, bir süprüntülüktü. Sıkışık bir hayatın delk ve temaslarıyla kızışan, üstünde heyecanların dumanı tüten bir yığın (Burian, 1989, s. 48).
EM 2	Ev, fiziksel açıdan olduğu kadar ruhsal olarak da perişan durumdaydı. Ruhsal açıdan bir tavşan deliğiymiş, bahik istifi bir yaşantının getirdiği sürtüşmeler yüzünden kavrulmuş, duygusallıktan kokuşmuş bir mezbelelik (Tosun, 2015, s. 61).

Üçüncü bölümde yer alan bu dil oyununda harabe olmuş bir evin tasviri yapılmıştır. Bu tasvir yapılırken semantik anlamı “tavşan deliği” olan *rabbit hole* şeklinde bir benzetme yapılmıştır. Burian bu teşbihi Türkçeye aktarırken Deyiş Kaydırmaya başvururken Tosun, bu teşbihi birebir çevirerek Semantik Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur.

Tablo 7: Metin Analizi Örnek 7

KM	Old men in the bad old days used to renounce, retire, take to religion, spend their time reading, thinking–thinking!” (Huxley, 2010, s. 47).
EM 1	“İhtiyarlar o eski fena günlerde dünyalarından geçer, bir köşeye çekilir, dindarlaşırlar, vakitlerini okumakla düşünmekle geçirirlerdi, düşünmekle!” (Burian, 1989, s. 70).
EM 2	“Eski, berbat günlerde, yaşlılar hayattan elini eteğini çeker, emekli olur, kendini dine verir, zamanlarını okumaya ve düşünmeye ayırırlardı: Düşünmeye!” (Tosun, 2015, s. 75).

Üçüncü bölümde yer alan bir diğer dil oyununda ise yaşlanmış insanlarla ilgili mecazi bir anlatım söz konusudur. Kaynak metinde geçen *take to religion* ifadesinin semantik anlamı “dine dönmek” biçimindedir. Burian da Tosun da bu ibarenin çevirisinde kaynak metne oldukça sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden çeviriler ortaya koymuşlardır. Ancak Tosun, semantik anlamı “vazgeçmek, feragat etmek” gibi manalar taşıyan *renounce* fiilini “hayattan elini eteğini çeker” biçiminde yorumlayarak deyimsel bir çeviriye başvurmuş böylelikle de İletişimsel Çevirinin bir örneğini ortaya koymuştur.

Bölüm 4

Tablo 8: Metin Analizi Örnek 8

KM	He was as though suddenly and joyfully awakened from a dark annihilating stupor (Huxley, 2010, s. 49).
EM 1	..., karanlık ve her şeyi yok eden bir uyuşukluktan neşeyle silkinmiş gibi idi (Burian, 1989, s. 74).
EM 2	Karanlık, yok edici bir sersemlikten, neşe içinde aniden uyanmış gibiydi (Tosun, 2015, s. 78).

Dördüncü bölümde mevcut olan ilk dil oyununda *stupor* şeklinde cümlenin bağlamı itibarıyla mecaz olan bir kelime bulunmaktadır. Bu kelimenin semantik anlamı “sersemlik, sarhoşluk, uyuşukluk” gibi manaları içermektedir. Cümlede bu sersemlikten “uyanmak” anlatılmaktadır. “Uyanmak” fiilinin kaynak metindeki karşılığı *awakened* şeklindeki fiildir ve fiilin semantik anlamı “uyanmak” biçimindedir. Burian’ın bu dil oyununun çevirisinde Doğal Eşdeğerliği sağladığı söylenebilir zira benimsenen çeviri yaklaşımı her ne kadar kaynak metni birebir yansıtmasa da anlam kaybolmadığından geri çevirmeyi mümkün kılmaktadır. Tosun ise kaynak metne tam bir biçimde sadık kalarak Semantik Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur.

Tablo 9: Metin Analizi Örnek 9

KM	The green was maggoty with foreshortened life (Huxley, 2010, s. 52).
EM 1	Çayır minyatörleşmiş insanlarla kaynaşıyordu (Burian, 1989, s. 78).
EM 2	Yeşillik, kurtlar yiyip bitirmiş gibi kısa zamanda gözden kayboldu (Tosun, 2015, s. 81).

Dördüncü bölümde yer alan bu dil oyununda yeşillikten bahsedilirken kişileştirme yapılmıştır. Kaynak metinde yer alan *maggoty* sözcüğünün semantik anlamı “kafayı bulmak, zil zurna sarhoş olmak” gibi manaları içermektedir. Bu cümlede insanlardan dolayı çayırın da sarhoş olduğundan ve ömrü kısaldığından söz edilmektedir. Ancak kaynak metinde insanlar kelimesi yer almamaktadır. Buna rağmen her iki çevirmen de cümleye kaynak metinde bulunmayan kelimeler ekleyerek cümleyi kapalı anlamı gidermiş, böylelikle erek metni daha anlaşılır hale getirmeyi hedeflemişlerdir. Böyle bir çeviri yaklaşımının İletişimsel Çeviriye örnek teşkil ettiği söylenebilir.

Tablo 10: Metin Analizi Örnek 10

KM	“If you knew what I’d had to put up with recently,” he said almost tearfully– and the uprush of his self-pity was like a fountain suddenly released. “If you only knew!” (Huxley, 2010, s. 59).
EM 1	Ağlar gibi: “Son zamanlarda nelere tahammül ettim, bir bilsen!” dedi. Kendine karşı duyduğu merhamet sel gibi akıyordu. “Ah bir bilsen!” (Burian, 1989, s. 90).
EM 2	“Son günlerde katlanmak zorunda kaldığım şeyleri bir bilsen,” derken neredeyse ağlayacaktı, kabaran kendine acıma duygusu aniden açılan bir fiskiye gibiydi. “Bir bilsen!” (Tosun, 2015, s. 88-89).

Dördüncü bölümde mevcut olan bir başka dil oyunundaysa karakterin acıma duygusu bir fiskiye benzetilerek teşbih yapılmıştır. Burian bu sözcüğü “sel” olarak çevirerek Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur zira sel kelimesiyle fiskiye sözcüğü arasında kavram bakımından çok fazla benzerlik olmadığından böyle bir çeviri yaklaşımı erek metnin kaynak metne geri çevrilmesini mümkün kılmamaktadır. Ayrıca Burian’ın “merhamet” biçiminde yorumladığı kelimenin kaynak metindeki karşılığı *self-pity* şeklinde bir sözcüktür ve semantik anlamı “kendine acıma” biçimindedir. Tosun ise kaynak metne büyük ölçüde sadık kalarak Semantik Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur.

Bölüm 5**Tablo 11:** Metin Analizi Örnek 11

KM	The saxophones wailed like melodious cats under the moon, moaned in the alto and tenor registers as though the little death were upon them (Huxley, 2010, s. 63).
EM 1	Saksofoncular aya karşı bağırarak ahenkçi kediler gibi feryadediyorlar, sanki ölümleri yaklaşmış gibi pesten tize iniliyorlardı (Burian, 1989, s. 95).
EM 2	Seksofonlar, ay ışığında melodi tutturmuş kediler gibi ağlamaklı çalıyor, üzerlerine ufak çaplı bir ölüm çökmüşçesine, bir uçtan diğerine alto ve tenorlarda iniliyorlardı (Tosun, 2015, s. 93).

Beşinci bölümde yer alan bu dil oyununda Saksafonlardan söz edilirken mecazi bir anlatıma başvurulmuştur. Burian'ın "feryat etmek" olarak çevirdiği fiilin kaynak metindeki karşılığı *wail* biçiminde bir fiildir ve bu fiilin semantik anlamı "acı acı inlemek, ağıt yaktmak, feryat etmek" gibi manalar içermektedir. Ayrıca Burian'ın "sanki ölümleri yaklaşmış gibi" şeklinde çevirdiği söz öbeğinin kaynak metindeki karşılığı ise *as though the little death were upon them* şeklindedir ve bu ifadelerin birebir çevirisi "sanki o küçük ölüm üzerlerindeydi" biçiminde olabilmektedir. Burian benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla Doğal Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur zira kaynak metne geri çevrilebilen bir tercüme kayda geçirmiştir. Tosun ise bu dil oyununun çevirisinde hem kaynak metindeki ifadelerin semantik anlamlarının sınırlarının içinde kalarak hem de kaynak metne yakınlık ile erek dile uyumluluk arasında başarılı bir denge oluşturarak Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin ortaya koymuştur.

Tablo 12: Metin Analizi Örnek 12

KM	Again, again—and it was not the ear that heard the pulsing rhythm, it was the midriff; the wail and clang of those recurring harmonies haunted, not the mind, but the yearning bowels of compassion (Huxley, 2010, s. 66-67).
EM 1	Tekrar tekrar. Bu zonklayan ahengi duyan kulaklar değildi de hicabı hâcizdi sanki; bu tekrarlanan nağmelerin iniltisi, gümbürtüsü, zihne hitabetmiyorsa da insanın içinde başkalarına sevgi duymak iştihasını uyandırıyor (Burian, 1989, s. 101).
EM 2	Tekrar tekrar nabız gibi atan ritmi kulak değil, diyafram duyuyordu; tekrarlanan armonilerin inilti ve çınlaması beyne değil, merhametin hasret çeken bağırsaklarına musallat oluyordu (Tosun, 2015, s. 97).

Beşinci bölümde mevcut olan bir diğer dil oyununda insanları derinden etkileyen bir ritmin sesinden bahsedilirken mecazi anlatımlara başvurulmuştur. Burian bu dil oyununun çevirisinde kaynak metinde yer alan "bağırsak, iç kısım" gibi semantik anlamları olan *bowel* sözcüğünü "iştihâ" biçiminde, mecaz anlamda kullanılan ve "avlamak, musallat olmak" gibi anlamları olan *haunted* sözcüğünü de "uyandırmak" biçiminde yorumlayarak kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaşmış ve Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin ortaya koymuştur. Tosun ise dil oyununun yer aldığı bu cümledeki deyimsel anlamda kullanılan ve "merhametin bağırsakları" anlamına gelen *bowels of compassion* ifadesini kaynak metne birebir sadık kalıp erek metne "merhametin hasret çeken bağırsakları" biçiminde çevirerek Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin kayda geçirmiştir. Ayrıca Tosun *haunted* sözcüğünü de "musallat olmak" biçiminde Türkçeye aktararak yine kaynak metinle erek metin arasındaki dengeyi bulmuş ve Altın Eşdeğerliğin başarılı bir örneğini sergilemiştir.

Tablo 13: Metin Analizi Örnek 13

KM	Eyes shone, cheeks were flushed, the inner light of universal benevolence broke out on every face in happy, friendly smiles. Even Bernard felt himself a little melted (Huxley, 2010, s. 67).
EM 1	Gözler parlıyor, yanaklar kızarıyor, kâinatı kucaklayan bir iyilik sevgisinin ışığı içlerden taşıp gelerek her yüzde mesut ve dost tebessümler halinde parlıyordu. Bernard bile biraz yumuşadığını hissetti (Burian, 1989, s. 102).
EM 2	Gözler parlıyor, yanaklar kızarıyor, evrensel iyiliğin içsel güneşi, her suratta mutlu, dostane gülümsemeler şeklinde doğuyordu. Bernard bile bir parça eridiğini hissediyordu (Tosun, 2015, s. 98).

Bu dil oyununda insanlardaki mutluluk anlatılırken mecaz anlatımlara başvurulmuştur. Bu cümledeki dil oyunundaki mecazi anlatım evrensel iyiliğin ışığının gülen yüzler üstünde açığa çıkmasıdır. Bu ibarenin kaynak metni *the inner light of universal benevolence broke out on every in happy, friendly smiles* biçimindedir. Burian “evrensel” anlamına gelen *universal* kelimesini “kâinatı kucaklayan” şeklinde yorumlayarak kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaşmış ve erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini yok etmiştir. Bu sebeple yaptığı çeviri Yönlü Eşdeğerliğin bir örneğidir. Ayrıca Burian “erimek” anlamına gelen *melt* filini de “yumuşamak” şeklinde Türkçeye aktarmıştır. Tosun ise Burian’a kıyasla kaynak metne daha fazla sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur.

Bölüm 6

Tablo 14: Metin Analizi Örnek 14

KM	The mad bad talk rambled on (Huxley, 2010, s. 77).
EM 1	Deli gibi tutturmuş, yine kötü şeyler söylüyordu (Burian, 1989, s. 118).
EM 2	Delice ve abuk sabuk olan konuşma, ipsiz sapsız devam etti (Tosun, 2015, s. 109).

Bu bölümde yer alan dil oyununda boş bir konuşmanın sürüp gittiği anlatılırken edebi bir üslup kullanılmıştır. Cümlede sadece konuşmadan bahsedilmektedir. Ancak Burian cümledeki özneyi değiştirerek okuyucular tarafından daha kolay anlaşılmasını hedefleyen bir çeviri ortaya koymuştur. Benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla da İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin ortaya çıkardığı söylenebilir. Tosun ise genel olarak benimsediği çeviri yaklaşımını bu dil oyununun çevirisinde de sürdürerek kaynak metne sadık kalmış ve Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur. Tosun’un bu çeviri yaklaşımının aynı zamanda Doğal Eşdeğerliğe de örnek teşkil ettiği savunulabilir zira bu çeviri kaynak metindeki ifadelerin birebir karşılığı olmasa da ifadelerle aynı değere sahiptir ve tercümenin kaynak metne geri döndürülmesi de mümkündür.

Bölüm 7

Tablo 15: Metin Analizi Örnek 15

KM	Her eyes were wide with horror and amazement (Huxley, 2010, s. 90).
EM 1	Gözleri hem hayret, hem dehşetle açılmıştı (Burian, 1989, s. 139).
EM 2	Gözleri, dehşet ve şaşkınlıktan fal taşı gibi açılmıştı (Tosun, 2015, s. 123).

Yedinci bölümde yer alan bu dil oyununda gözlerle ilgili edebi bir anlatıma başvurulmuştur. Cümlede gözlerin hayretle açılmasından bahsedilmektedir. Bu dil oyununun çevirisindeyse Burian daha önce

benimsediği çeviri yaklaşımının aksine kaynak metne oldukça sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur. Tosun ise bu cümlelerin çevirisinde genel olarak benimsediği çeviri yaklaşımının dışına çıkarak kaynak metinde bulunmayan bir deyim kullanmayı tercih etmiştir. Bu tercihiyle Tosun'un kaynak metinden daha güzel bir erek metin oluşturmayı hedeflediği düşünülebilir. Bu anlamda da Tosun bu dil oyununun çevirisinde İletişimsel Çevirinin güzel bir örneğini sergilemiştir.

Tablo 16: Metin Analizi Örnek 16

KM	Two famine-stricken dogs were nosing obscenely in the garbage at its door (Huxley, 2010, s. 97).
EM 1	Kapısındaki süprüntülüğü iki üç köpek, pis pis, burunlariyle karıştırıyorlardı (Burian, 1989, s. 149).
EM 2	Açlıktan bir deri bir kemik kalmış iki köpek, yılışıkça evin kapısındaki çöpü kurcalıyordu (Tosun, 2015, s. 129).

Bu bölümde mevcut olan bir başka dil oyununda edebi bir anlatım yer almıştır. Kaynak metinde geçen *famine-stricken* ifadesinin birebir çevirisi “açlık çeken” biçiminde olabilmektedir. Burian bu ifadeyi kaynak metne aktarmayı tercih etmemiştir. Bu sebeple de kaynak metni sadeleştirme çabası içine girdiği dolayısıyla İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirdiği tartışılabilir. Tosun da bu ifadeyi erek dilde çok sık kullanılan ve tam anlamıyla deyim olan “açlıktan bir deri bir kemik kalmış” ibaresiyle çevirmiştir. Benimsediği böyle bir çeviri yaklaşımıyla da İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturduğu söylenebilir zira bu çeviride erek okuyucunun son derece rahat anlayabileceği bir deyim kullanılmıştır.

Tablo 17: Metin Analizi Örnek 17

KM	The torrent of words flowed sobbingly (Huxley, 2010, s. 98).
EM 1	Kelime sağanağı hıçkırıklarla beraber iniyordu (Burian, 1989, s. 151).
EM 2	Sözcük seli hıçkırık hıçkırık çağlıyordu (Tosun, 2015, s. 130).

Yedinci bölümde yer alan son dil oyunundaysa bir mecaz anlatım mevcuttur. Kaynak metinde geçen *torrent of words flowed* söz öbeğinin birebir çevirisi “sözcük selinin akması” biçiminde olabilmektedir. Bu dil oyununun çevirisinde Burian kaynak metne büyük ölçüde sadık kalarak Doğal Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur. Ancak Tosun'un çevirisi kaynak metne yakınlık ile erek dile uyum arasında çok güzel bir denge oluşturarak Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil etmektedir.

Bölüm 8

Tablo 18: Metin Analizi Örnek 18

KM	His heart seemed to have disappeared and left a hole (Huxley, 2010, s. 109).
EM 1	Kalbi sanki yok oldu, yerinden gitti (Burian, 1989, s. 168).
EM 2	Birden kalbinin yok olduğunu ve yerinde bir çukur kaldığını hissetti (Tosun, 2015, s. 142).

Sekizinci bölümde yer alan bu dil oyununda mecazi bir anlatıma başvurulmuştur. Cümlede kalbin yok olup geriye bir delik bıraktığından bahsedilmektedir. Tosun bu dil oyununun çevirisinde “delik” anlamına gelen *hole* kelimesini “çukur” şeklinde çevirmiş ve hem kaynak metne son derece sadık hem de erek kültüre tamamen uyan bir erek metin ortaya koymuştur. Tosun'un bu çevirisinin Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil ettiği söylenebilir. Burian ise mecaz anlam taşıyan “delik” kelimesini erek metne

aktarmamış, daha basitleştirilmiş bir çeviri yaklaşımı tercih etmiştir. Benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla İletişimsel Çeviri oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 19: Metin Analizi Örnek 19

KM	“O brave new world,” he began, then suddenly interrupted himself; the blood had left his cheeks; he was as pale as paper (Huxley, 2010, s. 115).
EM 1	“Ne güzel bu yeni dünya!” diye başladı, ama birdenbire sözünü yarıda kesti; rengi uçmuş, yüzü kiraç gibi olmuştu (Burian, 1989, s. 177-178).
EM 2	“Hey cesur yeni dünya,” diye başladı, sonra aniden duraksadı, kan yanaklarından çekildi; beti benzi sarardı (Tosun, 2015, s. 148).

Sekizinci bölümde yer alan bir başka dil oyununda insanın rengi kâğıda benzetilerek teşbih yapılmıştır. Bu cümlede mevcut olan mecaz anlatımın Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil eden çevirisi “kâğıt gibi bembeyazdı” biçiminde olabilmektedir. Bu dil oyununun çevirisinde Burian'ın İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir yaklaşım sergilediği savunulabilir. Zira benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla erek dilin kültürüne son derece yakın bir anlam oluşmuştur. Tosun'un ise kaynak metne geri çevrilme ihtimalini yok etmeyen bir çeviri yaklaşımı benimsemesi sebebiyle Doğal Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin oluşturduğu söylenebilir.

Bölüm 9

Tablo 20: Metin Analizi Örnek 20

KM	His boom was deferential (Huxley, 2010, s. 117).
EM 1	Pek itibar gösteriyordu (Burian, 1989, s. 180).
EM 2	Gürleyen sesinde büyük bir hürmetkârlık vardı (Tosun, 2015, s. 150).

Dokuzuncu bölümde yer alan bu dil oyununda bir kişinin gümbürtüsünden bahsedilerek mecaz anlatım içeren bir ifade kullanılmıştır. Kaynak metinde yer alan *boom* sözcüğünün semantik anlamı “gümbürtü, patlama sesi” gibi manaları içermektedir. Burian bu mecaz anlatımı “pek itibar gösteriyordu” biçiminde yorumlayarak tam anlamıyla törpülemiştir. Bu sebeple de kaynak metni sadeleştirdiğinden dolayı İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metnin ortaya çıktığı düşünülebilir. Tosun ise bu mecaz anlatımı birebir çevirerek bu dil oyununun aktarımında da genel olarak benimsediği Semantik Çeviri yaklaşımının bir örneğini oluşturmuştur.

Bölüm 10

Tablo 21: Metin Analizi Örnek 21

KM	“... this monstrous practical joke,” the Director shouted (Huxley, 2010, s. 123).
EM 1	Direktör “Bu iğrenç şaka da ne?” diye bağırdı (Burian, 1989, s. 191).
EM 2	“...bu canavarca eşek şakası,” diye haykırdı Müdür (Tosun, 2015, s. 158).

Kaynak metnin bu bölümde yer alan dil oyununda deyimse bir ifade yer almaktadır. Kaynak metinde geçen *monstrous practical joke* ibaresinin semantik anlamı “canavarca olan eşek şakası” biçimindedir. Burian bu ifadenin Türkçeye aktarımında kaynak metindeki sert üslubu yumuşatmış ve “bu iğrenç şaka” ibaresini tercih ederek İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur. Tosun ise bu

deyimin çevirisinde kaynak metne birebir sadık kalarak “bu canavarca eşek şakası” şeklinde Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirmiştir.

Bölüm 11

Tablo 22: Metin Analizi Örnek 22

KM	The concussion knocked all the negro's conditioning into a cocked hat (Huxley, 2010, s. 137).
EM 1	Bu kaza zencinin şartlanmasını altüst etmişti (Burian, 1989, s. 214).
EM 2	Beyin sarsıntısı Zenci'nin şartlandırmasını tepetaklak etmişti (Tosun, 2015, s. 173).

On birinci bölümde yer alan ilk dil oyununda kaynak metinde *to knock into a cocked hat* deyimini geçmektedir. *Cocked hat* ifadesinin semantik anlamı “kalkık kenarlı şapka” biçimindedir. Bu deyim bir durumun mahvedilmesi ifade edilirken kullanılmaktadır. Türkçede bu deyim deyimsel karşılığı “bir çuval inciri berbat etmek” biçiminde olabilmektedir. Her iki çevirmen de bu cümleyi çevirirken deyim sadeleştirmişlerdir. Bu sebeple de Doğal Eşdeğerlikle İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden birer erek metin ortaya çıktığı söylenebilir. Zira benimsedikleri bu çeviri yaklaşımıyla çevirmenlerin erek okuyucu tarafından kolay anlaşılma kaygısı güttüğü savunulabilir. Ayrıca erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali de ortadan kalkmamıştır.

Tablo 23: Metin Analizi Örnek 23

KM	Even after the lights had gone up, while they were shuffling slowly along with the crowd towards the lifts, its ghost still fluttered against her lips, still traced fine shuddering roads of anxiety and pleasure across her skin (Huxley, 2010, s. 138).
EM 1	Hattâ ışıklar yandıktan sonra bile, hattâ kalabalıkla beraber asansöre doğru giderken bile hâlâ dudaklarında kanad çırpıyor, cildinde yol yol endişe ve zevk ürpertileri uyandırıyor (Burian, 1989, s. 215).
EM 2	Işıklar yandıktan sonra kalabalığın arasında yavaşça asansörlere doğru ilerlerken bile güvenin ruhu dudaklarında kanat çırpıyor, teninde ince, ürperen arzu ve zevk patikaları bırakıyordu (Tosun, 2015, s. 174).

On birinci bölümde mevcut olan bir başka dil oyununda ise edebi bir anlatım yer almaktadır. Bu dil oyununda insanın içinde duyduğu karmaşık duygulardan bahsedilirken mecaz anlatım kullanılmıştır. Kaynak metinde geçen mecaz anlatımlı ifadelerden biri *its ghost still fluttered against her lips* biçiminde diğeri ise *still traced fine shuddering roads of anxiety and pleasure across her skin* şeklindedir. İlk ifadenin birebir çevirisi “onun hayaleti dudaklarına karşı hala kanat çırpıyordu” şeklinde; ikincisinin birebir çevirisi ise “teninde endişe ve zevkin titrek patikalarını bırakıyordu” biçimindedir. Burian ilk mecazi anlatım içeren ifadeyi “dudaklarında kanad çırpıyor” şeklinde çevirmiş ancak kaynak metinde yer alan “ruh, hayalet” gibi semantik anlamları olan *ghost* kelimesini erek metne aktarmamıştır. Bu sebeple de Burian'ın erek okuyucu tarafından anlaşılmasını zorlaştıracak benzetimleri düşürdüğü böylelikle de erek okuyucu tarafından daha rahat anlaşılmasını sağlayan bir erek metin oluşturduğu için Semantik Çeviri yaptığı söylenebilir. İkinci ifadeyi ise Burian “cildinde yol yol endişe ve zevk verici ürpertileri uyandırıyor” şeklinde yorumlayarak Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur zira çeviride kullanılan fiiller ve ifadeler bir hayli fazla değiştiği için geri çevrilme ihtimali ortadan kalkmaktadır. Tosun ise kaynak metne oldukça bağlı kalan bir çeviri yaparak iki ifadenin çevirisinde de Semantik Çeviri yaklaşımını benimsemiştir.

Bölüm 12**Tablo 24:** Metin Analizi Örnek 24

KM	The intoxication of success had evaporated; he was soberly his old self (Huxley, 2010, s. 146).
EM 1	Muvaffakiyetin verdiği sarhoşluktan aylmıştı; yine eski haline dönmüştü (Burian, 1989, s. 227).
EM 2	Başarı sarhoşluğu buharlaşmış; aylarak eski benliğine dönmüştü (Tosun, 2015, s. 182).

On ikinci bölümde yer alan tek dil oyununda iki çevirmenin birbirinden farklı yaklaşımlar sergilediği görülmektedir. Bu bölümde yer alan mecazi anlatımda başarı, başka bir deyişle güç zehirlenmesinin yok oluşundan söz edilmektedir. Semantik anlamı “başarı zehirlenmesi” olan *intoxication of success* ibaresini Burian “muaffakiyetin verdiği sarhoşluk” biçiminde erek metnine aktararak Doğal Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirmiştir zira her ne kadar “sarhoşluk” kelimesi “zehirlenme” anlamına gelen *intoxication* kelimesiyle semantik anlamda bir benzerlik göstermese de bu iki kelime bağlamsal anlam açısından birbirine yakındır dolayısıyla da erek metnin kaynak metne geri çevrilme olasılığı imkansız değildir. Tosun ise ilgili ifadeyi “başarı sarhoşluğu” biçiminde Türkçeye aktararak Semantik Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur. Ayrıca kaynak metinde yer alan ve mecaz anlam taşıyan “buharlaşmak” anlamındaki *evaporated* sözcüğünü ise Burian “aylmak” biçimde yorumlayarak Yönlü Eşdeğerlik oluştururken Tosun yine benimsediği çeviri yaklaşımına bağlı kalarak birebir “buharlaşmak” biçiminde kaynak metne çok yakın çevirmiş ve Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirmiştir.

Bölüm 13**Tablo 25:** Metin Analizi Örnek 25

KM	“A doctor a day keeps the jim-jams away,” he added heartily, driving home his hypnopædic adage with a clap on the shoulder (Huxley, 2010, s. 153).
EM 1	Lenina'nın omuzuna dostça vurarak candan bir sesle uykuda öğrendiği hikmeti tekrarladı: “Günde bir doktor hastalığı rafa kor” (Burian, 1989, s. 237).
EM 2	Neşeli bir şekilde, “Doktora git günde bir, sinire iyi gelir,” diyerek uykuda öğrenilmiş bilgeliğini konuştu ve Lenina'nın omzunu okşadı (Tosun, 2015, s. 189).

On üçüncü bölümde mevcut olan bu dil oyununda “sinirlilik, gerginlik, anksiyete” gibi semantik anlamları olan bir ifade yer almaktadır. Bu mecaz anlatım içeren cümlenin birebir çevirisi “günde bir doktor gerginlikten uzaklaştırır” biçiminde olabilmektedir. Burian bu dil oyununu “rafa koymak” biçiminde yorumlayarak kaynak metnin geri çevrilme ihtimalini ortadan tamamen kaldırmıştır. Bu sebeple böyle bir çeviri yaklaşımının Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil ettiği söylenebilir. Tosun ise söz konusu ifadeyi “sinire iyi gelir” biçiminde yorumlayarak İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturduğu söylenebilir zira çeviride erek dilde rahatlıkla anlaşılabilen ifadeler tercih edilmiştir. Ayrıca bu çeviri yaklaşımının da kaynak metnin geri çevrilebilirliğini neredeyse imkânsız hale getirdiği için Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil ettiği de savunulabilir.

Tablo 26: Metin Analizi Örnek 26

KM	'It's like that in Shakespeare too. "If thou cost break her virgin knot before all sanctimonious ceremonies may with full and holy rite ..."' (Huxley, 2010, s. 157).
EM 1	"Shakespeare'de de öyle. Onun bekâret düğümünü, noksansız ve mübarek âdetlere göre dinî merasim yapılmadan önce çözmeye kalkarsan, ..." (Burian, 1989, s. 244).
EM 2	"Shakespeare'de de böyle. Bütün kutsal törenler tamamıyla yerine getirilmeden bekâretinin düğümünü çözersen..." (Tosun, 2015, s. 193).

On üçüncü bölümde yer alan bir diğer dil oyununda kaynak metinde *virgin knot* biçiminde olan semantik anlamı "bekâret düğümü" biçiminde mecazi bir ifade vardır. Bu cümlelerin çevirisinde her iki çevirmenin de birbirine benzeyen bir çeviri yaklaşımı benimsediği söylenebilir. İki çevirmen de kaynak metne büyük ölçüde sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur.

Bölüm 14

Tablo 27: Metin Analizi Örnek 27

KM	Obstinately the beautiful memories refused to rise; there was only a hateful resurrection of jealousies and uglinesses and miseries (Huxley, 2010, s. 167).
EM 1	Güzel hâtıralar inad ediyor, dirilmiyorlardı; sade kıskançlıkların, çirkinliklerin, dertlerin o menhuş dirilişi vardı (Burian, 1989, s. 261).
EM 2	Güzel anılar gelmemekte direniyordu; sadece kıskançlıklar, çirkinlikler ve ıstıraplar hortluyordu (Tosun, 2015, s. 204).

On dördüncü bölümde yer alan ilk dil oyununda güzel anılardan bahsedilirken mecaz anlatım içeren ifadelerle başvurulmuştur. Bu dil oyununun ilk cümlesinin Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil eden çevirisi "güzel hatıralar inadına açığa çıkmayı reddediyordu" biçiminde olabilmektedir. Kaynak metinde geçen *obstinately* sözcüğünün semantik anlamı "inatla, inadına" gibi manalar taşımaktadır. Burian bu ifadelerin çevirisinde büyük ölçüde Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin ortaya koyarken Tosun Yönlü Eşdeğerliğe örnek olan bir çeviri tercih etmiştir. Bunun yanı sıra cümlelerin sonunda yer alan bir başka mecaz anlatımda ise Tosun kaynak metinde geçen ve "dirilme" anlamına gelen *resurrection* kelimesini "hortlamak" biçiminde yorumlayarak İletişimsel Çevirinin güzel bir örneğini oluşturmuştur. Burian ise bu ifadeyi "diriliş" biçiminde aktararak Semantik Çeviri örneği kayda geçirmiştir.

Tablo 28: Metin Analizi Örnek 28

KM	The Savage looked down at him and still without speaking pushed him away. The twin fell on the floor and at once began to howl. The Savage did not even look round (Huxley, 2010, s. 170).
EM 1	Vahşi çocuğa tepesinden doğru baktı, ama yine bir şey söylemeden yanından itti. İkiz yere düştü, hemen feryada başladı. Vahşi başını çevirip bakmadı bile (Burian, 1989, s. 267).
EM 2	Vahşi, çocuğa baktı ve yine konuşmaksızın çocuğu iterek uzaklaştırdı. İkiz yere yuvarlandı ve hemen ulumaya başladı. Vahşi kafasını bile çevirmedi (Tosun, 2015, s. 208).

On dördüncü bölümde yer alan bir başka dil oyununda ise hayvanlar için kullanılan "ulumak" (*howl*) fiili insanlar için kullanılarak edebi bir ifadeye yer verilmiştir. Bu dil oyununun çevirisinde Burian bu

fiili “feryada başladı” biçiminde yorumlayarak İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur zira Burian’ın benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla erek dilde daha doğal duran ifadeler kayda geçirmeyi hedeflediği savunulabilir. Tosun ise fiili birebir çevirerek Semantik Çevirinin bir örneğini ortaya koymuştur.

Bölüm 15

Tablo 29: Metin Analizi Örnek 29

KM	The insults bounced off their carapace of thick stupidity; they stared at him with a blank expression of dull and sullen resentment in their eyes (Huxley, 2010, s. 174).
EM 1	Ama hakareti, onların kalın kabuklu hamakatlerine çarpıp geri sıçradı. Gözlerini dikmiş aptal aptal, ters ters ona bakıyorlardı (Burian, 1989, s. 273).
EM 2	Hakaretler, kalın salaklık zırhlarına çarpıp dağılıyordu, gözlerinde donuk ve somurtkan bir kinle, boş bir ifadeyle Vahşi'ye bakıyorlardı (Tosun, 2015, s. 213).

On beşinci bölümde yer alan ilk dil oyununda edebi ve mecaz anlatımlara başvurulmuştur. Cümlede hakarete uğrayan ancak zekâ seviyelerinden ötürü hakaretleri bile anlamayan insanlardan bahsedilmektedir. Burian kaynak metni *carapace* olan ve semantik anlamı “kabuk” şeklindeki ifadeyi kelimesi kelimesine “kabuk” şeklinde kayda geçirerek büyük ölçüde Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur. Tosun ise bu dil oyununun çevirisinde daha farklı bir yaklaşım benimseyerek *carapace* sözcüğünü “salaklık zırhları” biçiminde yorumlayarak Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin kayda geçirmiştir zira benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali ortadan kalkmıştır.

Tablo 30: Metin Analizi Örnek 30

KM	..., to the sound of the Voice’s richly affectionate, baritone valedictions, the twins dispersed, blubbing as though their hearts would break (Huxley, 2010, s. 176-177).
EM 1	...; dolgun ve muhabbetli Ses baritonca veda edip giderken ikizler hıçkırığa hıçkırığa dağıldılar (Burian, 1989, s. 277).
EM 2	İkizler, Ses’in son derece şefkatli bariton vedaları eşliğinde, kalpleri paralamırcasına zırlayarak dağıldılar (Tosun, 2015, s. 215).

On beşinci bölümde yer alan bir diğer dil oyununun çevirisinde iki çevirmenin de birbirinden farklı çeviri yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Burian orijinali *as though their hearts would break* şeklinde olan ifadeyi erek metne yansıtmayı tercih etmemiştir. Böyle bir çeviri yaklaşımıyla İletişimsel Çevirinin bir örneği meydana geldiği tartışılabilir zira çevirmen erek okuyucu tarafından daha iyi anlaşılma kaygısı güderek kaynak metinde yer alan mecazi anlatımı törpülemiştir. Tosun ise kaynak metnin ifadelerine büyük ölçüde sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

Bölüm 16**Tablo 31:** Metin Analizi Örnek 31

KM	You cannot pour upper-caste champagne-surrogate into lower-caste bottles (Huxley, 2010, s. 182).
EM 1	Aşağı sınıf şişelere yukarı sınıf suni şampanya konamaz (Burian, 1989, s. 286).
EM 2	Üst sınıfların yapay şampanyasını alt sınıfların şişelerine dökemezsiniz (Tosun, 2015, s. 222).

On altıncı bölümde yer alan ilk dil oyununda şampanyalar örneği verilerek üst sınıf ile alt sınıf arasında mecazi bir kıyaslama yapılmaktadır. Bu dil oyununun çevirisinde iki çevirmenin de birbirine benzeyen çeviri yaklaşımlarını benimsedikleri söylenebilir. Ancak orijinali “dökmek” anlamına gelen *pour* fiilini Burian “konmak” biçiminde yorumladığı için çevirmenin fiilin bağlamsal anlam itibarıyla yakın anlamlı karşılığını tercih ettiği ve fiilin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini yok etmediği için Doğal Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin oluşturduğu tartışılabilir. Tosun’un ise kaynak metne bir hayli fazla sadık kalmasıyla Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 32: Metin Analizi Örnek 32

KM	Universal happiness keeps the wheels steadily turning; truth and beauty can't (Huxley, 2010, s. 187).
EM 1	Umumun bahtiyarlığı çarhların intizamla dönmesini temin eder; hakikatle güzellikse edemez (Burian, 1989, s. 294).
EM 2	Evrensel mutluluk, çarkları sabit bir şekilde döndürür; gerçek ve güzellik bunu yapamaz (Tosun, 2015, s. 227).

On altıncı bölümde yer alan bir diğer dil oyununda ise “evrensel mutluluk” ile “hakikat” ve “güzellik” edebi bir dille kıyaslanmakta ve evrensel mutluluğun çarkları sürekli döndürebileceği vurgulanmaktadır. Burian kaynak metni *universal happiness* olan ve semantik anlamı “evrensel mutluluk” şeklinde olan ifadeyi “umumun bahtiyarlığı” biçiminde yorumlayarak Osmanlıca kelimelerden oluşan fakat kaynak metne sadık kalan bir yaklaşım sergileyerek Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur. Tosun da “evrensel mutluluk” biçiminde bir çeviri tercih ederek Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri kayda geçirmiştir. Bu örnek bağlamında iki çevirmen arasındaki tek fark Burian’ın Tosun’a kıyasla daha ağdalı bir üslup kullanmış olmasıdır.

Bölüm 17**Tablo 33:** Metin Analizi Örnek 33

KM	You can carry at least half your mortality about in a bottle (Huxley, 2010, s. 195).
EM 1	..., hiç değilse yarı ahlâkını cebinde, bir şişecik içinde gezdirebiliyor (Burian, 1989, s. 306).
EM 2	Ahlâkınızın en azından yarısını, küçük bir şişede yanınızda taşıyabilirsiniz (Tosun, 2015, s. 236).

On yedinci bölümde yer alan bu dil oyununda ahlaklı olmaktan söz edilirken deyimsel bir ifade kullanılmıştır. Bu cümlede ahlakın şişe içinde de olsa insanın yanında taşınabileceği belirtilmektedir. Burian’ın erek metne eklediği “cebinde” sözcüğü kaynak metinde mevcut değildir. Burian’ın bu kelimeyi

eklemesi ayrıca semantik anlamı “taşımak” olan *carry* fiilini de gezdirmek olarak yorumlamasıyla erek metnin kaynak metne geri çevrilebilirliğini yok ettiği, böylelikle de Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri ortaya koyduğu tartışılabilir. Tosun ise kaynak metne son derece bağlı kalan bir çeviri yaklaşımı sergileyerek Semantik Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur.

Bölüm 18

Tablo 34: Metin Analizi Örnek 34

KM	Three days later, like turkey buzzards settling on a corpse, the reporters came (Huxley, 2010, s. 204).
EM 1	Üç gün sonr leş üstüne çöken akbabalar gibi muhabirler yetiştiler (Burian, 1989, s. 320).
EM 2	Üç gün sonra gazete muhabirleri, bir cesede üşüşen akbabalar misali sökün ettiler (Tosun, 2015, s. 245).

Son olarak bu cümlede yer alan dil oyununda muhabirlerin gelişi bir cesedin üstüne üşüşen akbabalara benzetilerek edebi bir teşbih yapılmıştır. Bu teşbihin kaynak metni *like turkey buzzards settling on a corpse* biçimindedir. Bu ifadenin de semantik anlamı “ceset üstüne çöken akbabalar” şeklindedir. Burian bu dil oyununun çevirisinde “leş üstüne çöken akbabalar” şeklinde ifadeleri tercih ederek İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur zira benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla erek kültüre son derece doğal görünen ve kaynak metnin kaynak okuyucuda bıraktığı aynı etkiyi erek metnin de erek okuyucuda bırakmasını hedefleyen bir tercüme ortaya çıkarmıştır. Tosun ise “bir cesede üşüşen akbabalar” ifadesini yeğleyerek kaynak metne son derece sadık kalmış ve Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri kayda geçirmiştir. Burian'ın ve Tosun'un çevirileri birbiriyle genel anlamda kıyaslandığında Burian'ın dilinin daha ağıdalı Tosun'un dilinin ise daha yalın olduğu söylenebilir.

7. Sonuç

Bu çalışmada Aldous Huxley tarafından kaleme alınan *Brave New World* isimli romandaki dil oyunlarının iki farklı çevirmen tarafından Türkçeye aktarımı analiz edilmiştir. Yapılan bu analiz batılı çeviribilimcilerden Newmark, Popovic ve Pym'in ve Türk çeviribilimci Kocabıyık'ın kuramları ışığında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sırasıyla analizin kuramsal çerçevesini oluşturan kuramlar detaylıca izah edilmiş ve bu kuramlar ışığında Burian ve Tosun'un çevirileri analiz edilmiştir.

Bu araştırmada Türkçeye *Cesur Yeni Dünya* biçiminde çevrilen romandaki dil oyunları incelenirken kayda geçirilen çevirilerin hangi kuramlara örnek teşkil ettiği saptanmaya çalışılarak hata avcılığında uzak bilimsel bir çeviri analiz örneği yapılmıştır. Bu bakımdan araştırmamızın çok büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışmada yer alan bulgular çeviri eleştirisinin geneliyle ve özel olarak incelenen iki erek metindeki dil oyunlarının çevirilerinin özellikleriyle ilgili olanlar biçiminde ikiye ayrılabilir.

Çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere Türkiye'de bilimsel bir çeviri analizi yapıldığı çalışmalar oldukça azdır. Ne yazık ki Türkiye'de birçok çeviri eleştirisi çalışması hiçbir kuramsal çerçeveye dayandırılmayarak hata avcılığı düzeyinde kalmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen en temel bulgu bir çeviri eleştirisinin bilimsel olma niteliğine sahip olabilmesi için kesinlikle bir kuramsal çerçeveye dayandırılması gerektiğidir.

Bunun yanı sıra araştırmamızın sonucunda Burian ve Tosun'un çevirileriyle ilgili de detaylı bulgular elde edilmiştir. Araştırmamızın sonucunda bu iki farklı çevirmenin birbirinden değişik çeviri yaklaşımları benimsediği bulgusu elde edilmiştir. Burian ve Tosun'un çeviri yaklaşımları arasındaki en temel fark Burian'ın Osmanlıca kelimeleri çok sık kullanıyor olması; Tosun'un ise daha yalın ve sade bir üslup tercih etmesidir.

Bunlara ek olarak analizimizin sonucunda Tosun her ne kadar bazı dil oyunlarının çevirisinde Doğal Eşdeğerlik ile İletişimsel Çeviri yaklaşımına örnek teşkil eden tercüme kayda geçirmiş olsa da genel olarak Semantik Çeviri yaklaşımını benimsediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Tosun'un nadiren de olsa Deyiş Kaydırmaya da başvurduğu gözlemlenmiştir. Tosun çok nadir olarak ise çok isabetli bir çeviri yaparak Altın Eşdeğerliğe örnek teşkil eden tercüme kayda geçirmiştir. Bunların yanı sıra Tosun'un çok nadir Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden çeviri de yaptığı sonucuna varılmıştır.

Burian ise Tosun'un aksine çevirisinde sıklıkla Yönlü Eşdeğerliği sağlamış ve İletişimsel Çeviri yaklaşımını benimsemiştir. Ayrıca Burian'ın da bazı dil oyunlarının çevirisinde Semantik Çeviriyi ve Doğal Eşdeğerliği esas aldığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmanın, çeviriyi kuramlar vasıtasıyla tam anlamıyla bilimsel bir şekilde analiz etmesi açısından hayati önem arz ettiği ve alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Broeck, R. V. D. (2014). Second Thoughts on Translation Criticism. *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. T, Hermans. (ed). (s. 54-62). New York: *Routledge*.
- Gambier, Y. (2018). Concepts of Translation. D'hulst, L., & Gambier, Y. (Eds.). *A History of Modern Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects*, (c. 142, s. 19-38). Amsterdam ve Philadelphia: *John Benjamins Publishing Company*.
- Holmes, J. S. (2004). The Name and Nature of Translation Studies. *The Translation Studies Reader*. L, Venuti. (ed). (s. 180-193). New York: *Routledge*.
- House, J. (2015). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: *Gunter Narr*.
- Huxley, A. (1989). *Yeni Dünya* (2. Baskı). Çev. Orhan Burian. İstanbul: *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Huxley, A. (2010). *Brave New World*. Orijinal Baskı (25. Baskı). Londra: *Longman Literature*.
- Huxley, A. (2015). *Cesur Yeni Dünya* (13. Baskı). Çev. Ümit Tosun. İstanbul: *İthaki Yayınları*.
- İnce, Ü. (1997). Kuram ve Uygulama Bilgisiyle Çeviri Eleştirisi. *Hasan Ali Yücel Anma Kitabı/ Çeviri: Ekinler ve Zamanlar Kavşağı içinde*. İstanbul: *Yıldız Teknik Üniversitesi Yayını*, 9(1), 253-259.
- Jakobson, R. (2004). On Linguistic Aspects of Translation. *The Translation Studies Reader*. L, Venuti. (ed). (s. 138-144). New York: *Routledge*.
- Kocabiyyk, H. S. (2021a). Çeviri Söylem ve Kuramları Işığında Kur'an'ın Çevrilebilirliği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(77), 3046-3059. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.283>
- Kocabiyyk, H. S. (2021b). Çok Boyutlu Bilimsel Çeviri Eleştirisi Modeli. Ankara: *Gazi Kitabevi*.
- Kocabiyyk, H. S. (2021c). Çeviribilimde Yeni Bir Kuram Altın Eşdeğerlik. Ankara: *Gazi Kitabevi*.
- Kocabiyyk, H. S. (2022a). The Effects of Translation Theories on the Assessment of Translations. *Söylem Filoloji Dergisi*. 7(1), 225-236.
- Kocabiyyk, H. S. (2022b). Çeviribilimi Anlamaya Doğru. Ankara: *Gazi Kitabevi*.
- Kocabiyyk, H. S., & Özcan M. (2022). Nida, Schleiermacher ve Lefevre'in Kuramları Işığında Necib Mahfuz'un "Hırsız ve Köpekler" Adlı Romanındaki Dil Oyunlarının Türkçe Çevirisinin Analizi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 9(81), 279-295.

- Lefevere, A. (1992). *Translation/ History/ Culture: A Sourcebook*. Londra ve New York: *Routledge*.
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Londra ve New York: *Routledge*.
- Newmark, P. (1988). *Approaches to Translation*. Oxford: *Pergamon*.
- Nida, E. (2004). *Principles of Correspondence*. *The Translation Studies Reader*. L, Venuti. (ed). (s. 153-167). New York: *Routledge*.
- Popovic, A. (1970). The Concept "Shift of Expressions" in Translation Analysis. *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*. J, Holmes. (ed). (s. 78-87). Mouton: *Slovak Academy of Sciences*.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories*. London: *Routledge*.
- Reiss, K. (2014). *Translation Criticism Potentials and Limitations*. London: *Routledge*.
- Sarı, Z., & Söylemez, A. S. (2022). George Orwell'in '1984' romanının iki Türkçe çevirisindeki eğretilmeli ifadelerin norm ve eşdeğerlik temelli betimleyici bir incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1191-1207. DOI: 10.29000/rumelide.1074534.
- Tosun, M. (2013). *Çeviri Eleştirisi Kuramı*. İstanbul: *Aylak Adam*.
- Toury, G. (2014). A Rationale for Descriptive Translation. *The Manipulation of Literature Studies in Literary Translation*. T, Hermans. (ed). (s. 16-42). New York: *Routledge*.

57. The struggle of the party leader: The im/possibility of change in David Hare's *The Absence of War*

Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU¹

APA: Çağlayan Mazanoğlu, E. S. (2022). The struggle of the party leader: The im/possibility of change in David Hare's *The Absence of War*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 941-956. DOI: 10.29000/rumelide.1164906.

Abstract

David Hare's *The Absence of War* (1993) deals with the period before an early general election in Britain and the defeat of the Labour Party, which is led by George Jones, to the Conservative Party. Hare presents George Jones as a weak leader who cannot actively take part in the policy making process because he is constantly controlled by the members of his advisory committee who prevent George from making his own statements before the public and while speaking to the media by using the established traditions in the party system. Through George, Hare makes references to Neil Kinnock who was the leader of the Labour Party between 1983-1992 and aimed to change the social and economic policies of the Party, but he resigned after the defeat in the 1992 general election. The major aim of this paper is to argue that Hare illustrates, and in a way comments on, Kinnock's leadership through that of George's in the play, so he presents a historical period in British politics through a fictional character. In this sense, Hare demonstrates that both leaders of the Labour Party aim to reform the party; however, both encounter resistance; while George is silenced by his advisory committee, Kinnock is accused of changing the ideological and economic basis of the party. Moreover, it will be displayed that although both leaders resign before winning a general election, they struggle to introduce revolutionary changes to the traditional system in the Party in order to appeal to voters.

Keywords: British Politics, the Labour Party, Neil Kinnock, the Conservative Party

Parti liderinin mücadelesi: David Hare'in *Savaşın Yokluğunda* adlı oyununda değişim olasılığı

Öz

David Hare'in *The Absence of War (Savaşın Yokluğunda)* (1993) adlı oyunu Britanya'da erken düzenlenen bir genel seçim öncesi dönemi ve George Jones tarafından yönetilen İşçi Partisi'nin Muhafazakâr Parti'ye yenilmesini konu almaktadır. Hare, George Jones'u partinin politika geliştirme sürecinde yer alamayan zayıf bir lider olarak gösterir çünkü George'un danışma kurulu üyeleri partinin sisteminde bulunan yerleşik gelenekleri kullanarak George'un toplumun önünde ve medyada kendi fikirlerini açıklamasına engel olur ve onu sürekli kontrol altında tutar. Hare, George üzerinden 1983-1992 yılları arasında İşçi Partisi'nin liderliğini yapan, partinin sosyal ve ekonomik politikalarını değiştirmekle suçlanan ve 1992 genel seçimindeki yenilgi sonrası parti liderliğinden istifa eden Neil Kinnock'a gönderme yapar. Bu makalenin amacı, Hare'in oyunda George'un liderliği üzerinden aslında Kinnock'un liderlik yıllarını anlattığını ve bir bakıma Kinnock hakkında yorum yaptığını, yani İngiliz siyasetinin bir dönemini kurgusal bir karakter üzerinden anlattığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda, Hare, İşçi Partisi'nin iki liderinin de partiyi dönüştürmeyi hedeflediğini

¹ Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), caglayan_seda@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9595-4899 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164906]

ancak her ikisinin de direnişle karşılaştığını; George'un danışma kurulu üyeleri tarafından susturulurken Kinnock'un partinin ideolojik ve ekonomik temelini değiştirmekle suçlandığını gösterir. Buna ek olarak bu makalede iki liderin de bir seçim kazanmadan parti liderliğinden istifa etmek zorunda kalmasına rağmen seçmenlere hitap edebilmek için partinin geleneksel sisteminde devrim niteliğinde değişiklikler yapmak için savaşışıkları üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: İngiliz Siyaseti, İşçi Partisi, Neil Kinnock, Muhafazakâr Parti

Introduction

I only ever thought of myself as a political playwright in the sense of trying to drag adult concerns into the theatre. I didn't see people psychologically and I didn't think people existed in their heads or in rooms; you had to put people into some sort of context. A lot of people's unhappiness would be explained by the time they lived in. (Hare, as cited in Page, 1990, p. 83)

David Hare's *The Absence of War* (1993), which is about the political parties, their relationships, ideologies, victory and defeat in politics, and the idea of leadership, mainly presents the situation of the British Labour Party and its leader, George Jones, before the early general election. In the world of politics with the busy schedules the party leader who works very hard reading documents, having television and public interviews, determining the strategies and policies of the party; the advisers, minders and secretaries who function as controllers of the party leader and do not have private lives due to heavy workload are the main characters of the play. In the play Hare not only presents the period when both the Labour Party and the Conservative Party make preparation for the early general election which is called by the latter but also uncovers the reasons why the Labour Party is defeated by the Conservative Party. Through the character, George Jones, Hare makes historical references to Neil Kinnock, the leader of the Labour Party between 1983-1992, and presents the leadership qualities of a political figure through a fictional character. Hare also presents the policies of the Labour Party in the period before the 1992 general election through the early general election and the election campaign of the Labour Party in the play. In this respect, the major aim of this paper is to argue that David Hare correlates Neil Kinnock, the historical personality, with George Jones, the fictional leader of the Labour Party, in the play, and presents that both party leaders aim to shape the party policy, but they encounter opposition from the Party, and they are defeated by the Conservative Party leaders in the general elections. Hare presents the period between 1983 and 1992 when Neil Kinnock aimed to modernise the Party and make it electable through innovations in social and economic policies by changing the rooted policies which had caused the Labour Party to lose the general elections to the Conservative Party until then. Accordingly, George Jones' attempts to express his own ideas about the current situation and the future of the Party, and his being repressed and silenced by his advisory committee, the intra-party opposition, and the media, which leads him to face a dilemma between following the traditions in the Party and implementing political reform, will be presented. It will be displayed that Hare presents the similarities between Neil Kinnock and George Jones as both party leaders work to change the destiny of the Labour Party and show the electors the potential of the Party for government. However, Kinnock encounters difficulties in leaving the Hard Left policy and bringing the centre-left Party closer to the centre-right Conservative Party as he is accused of changing the socialist structure of the Labour Party while George tries to convey his own ideas about the party policies several times, but each time he is forced by his advisory committee and the opponents to uphold the existing traditional policies of the Party. Hare himself expresses that he took Neil Kinnock's doings as the party leader between 1983 and 1992 as his reference in creating George Jones and his struggle with the established customs of the Party,

which are mainly represented by his own advisory committee, when he explains his motivation to write *The Absence of War* as follows: “Obviously Kinnock’s dilemma is what moved me and which provides the emotional spring of the play” (Hare, cited in Homden, 1995, p. 221). Hare presents that although, on the one hand, the guidance of the advisory committee on the policies is significant; on the other hand, the leader of a political party should not turn into a mere puppet at the hands of the advisers and should not be left voiceless, particularly, before the public. In addition, it will be also demonstrated that Hare questions the qualities of an ideal leadership and asks whether it is necessary to win a general election to be an efficient party leader, or the progress in shaping the party policy is enough to call a party leader an effective one. In that respect, David Hare’s biography along with his political views and the reason why he wrote *The Absence of War* will be followed by the political background of the Labour Party in the period between 1983 and 1992 along with Neik Kinnock’s leadership. Then, George’s leadership will be presented with references to Neil Kinnock to demonstrate the similarities between the two leaders.

David Hare’s biography

David Hare was born in St. Leonard’s-on-Sea, Sussex in 1947. He studied English at Jesus College, University of Cambridge, which he defined as “wasting [his] time” in one of his interviews (Hare, as cited in Page, 1990, p. 7). In 1968 he founded Portable Theatre with Tony Bicat aiming to tour to the places where there were no theatres. *Inside Out* (1970), which was a one-act adaptation of Kafka’s *Diaries* (1910-1923), became the first play that Portable Theatre staged. Then, he took part in the foundation of the Joint Stock Company. In 1969-1970 he worked as a literary manager at Royal Court, which earned him money to use for Portable Theatre (Page, 1990, p. 7). John Deeney (2006) refers to Hare’s early years in the following words: “As the co-founder of Portable Theatre in 1968 and the then innovative Joint Stock Theatre Company in 1975, Hare quickly established himself as one of the leaders of the burgeoning and politically committed alternative theatre movement” (p. 429). Hare’s first play, *How Brophy Made Good* (1969) was staged by Portable Theatre while with *Slag* (1970), which criticised the materialistic and patriarchal social order, Hare won the Evening Standard Most Promising Playwright Award in 1970 (Zeifman, 1994, p. xix). With *Plenty* (1978), where Hare deals with the legacy of the Second World War, he gained critical and public recognition along with maturation as a playwright (Bar-Yosef, 2007, p. 2). In *A Map of the World* (1982) Hare focused on the relationship between the Third World and the West. There has been a great diversity in Hare’s works in terms of form and subject matter ranging from short sketches like *The Madman Theory of Deterrence* (1983) to one monologue *Via Dolorosa* which he himself performed in 1998; his National Theatre Trilogy including *Racing Demon* (1990), *Murmuring Judges* (1992) and *The Absence of War* (1993); small-scale pieces like *My Zinc Bed* (2000), *The Breath of Life* (2002) and *The Vertical Hour* (2007) (Boon, 2007, p. 4). David Hare wrote *Pravda* (1985), which is a satire of the Fleet Street press, in collaboration with Howard Brenton, and they started to criticise the British institutions, yet Hare continued to present the British institutions by his trilogy, *Racing Demon* (1990), *Murmuring Judges* (1992), and *The Absence of War* (1993). Lane A. Glenn (1994) comments on the common aspect of the plays taking place in Hare’s trilogy as follows: “His most ambitious work to date, however, involves not just one play but an entire trilogy examining British institutions” (p. 217). *Racing* deals with the Church of England while *Murmuring* presents and criticises the British legal system. The last play of the Trilogy, *The Absence of War* focuses on the English party politics dealing with both the Government and the Opposition, yet mostly presenting the ideals and the failure of the Opposition Party. Although each play in the Trilogy deals with a different British institution, they all present various aspects of the institutions they depict, and they not only comment on their current situations but also present various proposals for the development of these institutions. Therefore, the plays in the Trilogy are also called “State-of-the-nation plays” whose purpose in Hare’s

words is to show “the undulations of history [...] a sense of movement, of social change” (Hare, cited in Rebellato, 2008, p. 246).

Neil Kinnock's leadership

The Absence of War deals with the reasons why the Labour Party, led by George Jones in the play, loses the early general election to the Conservative Party, which has a historical reference which is, “fourth in a row on April, 9 1992, when Neil Kinnock lost to John Major” (Donesky, 1996, p. 178). Therefore, the play is inspired by a historical event, that is, Neil Kinnock, who joined the Labour Party at the age of fifteen and worked as the member of the Parliament for Bedwellty from 1970 to 1983, then became an MP for Islwyn, and until he was elected as the party leader by the Labour Party Annual Conference in 1983, worked as the Labour Party National Executive in 1978 and an Opposition spokesman on education in 1979 (Gauhar & Kinnock, 1986, p. 1135), led an election campaign in 1992 which ended with the fourth successive defeat of the Labour Party and Neil Kinnock's leaving the leadership of the Labour Party.

As a supporter of the Labour Party in the 1980s and a friend of the then Labour Party leader Neil Kinnock, Hare was invited to the meetings of the campaign team. Also, he was able to do interviews with the major political figures in the Labour Party, and hence had access to the very privacy of the Party's policies and ideologies (Homden, 1995, p. 221). In respect to his political involvement, when Hare was asked whether he would continue the Trilogy after *Murmuring Judges* with a play about politicians, his response vividly demonstrates his interest in politics and politicians: “In Western democracies, politicians and those around them are currently held in such low regard that I was fascinated by the prospect of trying to look at the world from their point of view” (Hare, cited in Glenn, 1994, p. 227). However, with *The Absence of War* Hare did what nobody had expected as Carol Homden (1995) describes as follows: “When Neil Kinnock allowed Hare into the campaign meetings, he was expecting a friend of the Left to generate a play on the transition from opposition to government. In Labour eyes the fact that Hare has written a play at all might be seen as betrayal” (p. 226). In other words, what Kinnock and the members of the Labour Party expected from Hare was to write a play which presented the Labour Party in government defeating the Conservative Party in the forthcoming general election in 1992. But, Hare's Labour Party and its leader in the play fail both in the general election and before the public many times in different occasions. In this sense, Hare was severely criticised by the members of the Labour Party after *The Absence of War* was published as one insider says: “I knew he was searching a play but I didn't know he was going to repeat whole conversations in a book. He would not have been allowed that sort of access from the start if we had known about the book” (Insider, cited in Glenn, 1994, p. 228).

The idea of ‘New Labour’ which evolved after the four elections in 1979, 1983, 1987, and 1992 were lost was first held by Neil Kinnock after he became the party leader in 1983 (Cronin, 2009, p. 112). Kinnock defeated his three rivals from hard left, centre and right-wing of the party in 1983 and became the party leader by the votes of the trade unions, constituency Labour parties and the Parliamentary Labour Party whose votes exceeded 70 per cent. With Roy Hattersley who was elected as the deputy leader (Fielding, 1994, p. 593), Kinnock formed “dream ticket” which is “[t]he optimistic description of the combination of Neil Kinnock as party leader and Roy Hattersley as his deputy, elected in 1983 to unite Labour's left and right” (Harmer, 1999, p. 254). Although Kinnock had been a left-wing politician criticising the Wilson and Callaghan Governments between 1974 and 1979, when he was elected as the party leader in 1983, he received support from both the soft left and the centre of the party (Jones, 1996, p. 84). After

Margaret Thatcher became the prime minister in 1979, Britain fought in the Falklands War in 1982, became an ally with the USA and gained power in international affairs, gained power in the European Community, and in economy a new balance was settled between market and state as the country became more liberal (Cronin, 2009, p. 113). In 1988 the privatisation policies of the Conservative government, the discussion about the poll tax, the failure in economy such as the rise of inflation and the increased interest rates created unrest not only in the public but also among the members of the Conservative Party (Kochan & Kochan, 1990, p. 321). Moreover, Thatcher created a democracy depended on property owning, caused an increase in unemployment, and attempted to weaken socialism. These changes in Thatcher's government influenced every segment of society, and her policies in all areas were not easy to change and improve as they structurally determined the working of economy, the nature of the relationship between state and society, and government and market (Cronin, 2009, pp. 113-114). The social and economic damage that the Conservative government caused was to be repaired by the Labour Party which was a government in waiting; however, as Cronin (2009) puts forth, the following challenging questions were also posed for the Labour Party:

How could Labour exert control over the economy if the levers of control had been dismantled? How could Labour or any centre-left party deliver justice for working men and women if the trade unions, set up for this purpose, were shrunken, and their workplace rights curtailed? How could a party of the left secure its influence locally when the institutions of local government had been abolished? How could public services be funded if government revenues were permanently reduced? How could assets now in private hands be recaptured without provoking furious resistance and incurring impossible costs? (p. 114)

Accordingly, Kinnock believed that the problems in social and economic spheres could be solved by the Labour Party, yet the Party had to make changes in its established social and economic policies. He professes that even before he was elected as the party leader in 1983, he strongly believed that, in his own words, "there would have to be profound changes in the policies and in the organisation of the Labour Party – not simply as ends in themselves but also as contributions to the change in the mentality of the Labour Party" (Kinnock, 1994, p. 536). In other words, the system and the rooted structure underlying the policies of the Party had to be changed for a complete transformation in order to be electable and appeal to the voters from every walk of life. Hence, he further declares: "I therefore assess the need for change, the need for reform in the Labour Party" (Kinnock, 1994, p. 535). Martin J. Smith (1994) asserts that the Labour Party in 1983 had already suffered many electoral defeats, it was disunited and lost its influence on the voters. In addition, although all the party leaders had tried to change certain party policies and reform the party since the 1950s, none of them succeeded, and the party went through "an ideological crisis; an electoral crisis, and a membership crisis" (p. 555).

In respect to the ideological crisis, by the early 1980s the left-wing of the party had gained strength as it was supported by the trade unions and party committees, and the power of membership on the leadership was highlighted in the democratic structure of the party. Then in 1981 the right-wing members of the party were convinced that the party was turning into a radical socialist party through the policy and constitutional reforms and left the party to establish the Social Democratic Party. The Party's left-wing policies caused an unrest among the voters as they did not appeal to the voters, which is indicated by the decrease in votes from 44.5 to 31.8 per cent and reflects the electoral crisis because in the 1983 general election the Party had the worst defeat since the 1900s. The division within the Party between the left and right wings, the successive defeats and loss of electoral support also caused a decrease in the number of members. Therefore, Neil Kinnock took over the management of such a failed institution to reform and transform (Smith, 1994, p. 556). As it is stated in the 1987 election manifesto, opposing the nuclear weapons and the withdrawal from the European Community, and the social

ownership of the privatised institutions were among the new policies in the policy review (Thorpe, 1997, p. 221). However, Kinnock was heavily criticised for two specific policies which were the ideological shift from the leftist ideology to the Conservative ideology and moving away from socialism. As to the former, after the 1987 general election, according to the polls, the Labour Party lost the support of its “natural voters” who were the young people, the underclass people and the members of the ethnic minorities. The idea was that the Labour had to move to “the centre ground of the politics” (Thorpe, 1997, p. 222).

Between 1987 and 1992 there was the belief that the Labour had to create a more moderate image to appeal to a larger section of society, hence it had to move to the rightist ideology. Accordingly, the policy review groups were established in order to report to the 1989 party conference, and in economy nationalisation was not applied, instead market economy was emphasised, and a government close to business and aiming to prepare the necessary environment for businesses to grow were on the agenda of the Labour Party (Thorpe, 1997, p. 222). In the 1992 election manifesto it is stated that “[m]odern government has a strategic role not to replace the market but to ensure that the market works properly. Other competitors in Europe and elsewhere recognise that industrial policy must be at the heart of economic policy” (2000, p. 318). This policy review had reactions within the party as Tony Benn and Eric Heffer, representatives of the left-wing of the party, campaigned for the leadership and the deputy leadership of the party respectively, and after a six month campaign, at the 1988 party conference Kinnock could defeat the two candidates (Thorpe, 1997, p. 224).

In relation to socialism, at the 1987 party conference Kinnock presented a policy review which was in line with the traditions of the Party as the objectives of democratic socialism, which he believed that the Party had to build up according to the needs of the contemporary politics, were defined as dependence on community, democracy, justice, and individual freedom. However, with all these values of democratic socialism, Kinnock also highlighted the nature of the market economy, and stated that while the market economy was fundamental and necessary to set the price of many goods and services, for the services like health care and education which formed the basis of social life, market economy remained incapable to decide on the quality or supply of the services. Following this principle, at the 1988 party conference Kinnock was accused by the left-wing of the Party of shifting to the Conservative ideology by putting the market, so capitalism, in the centre of its economic policies. Thus, the Labour was abandoning the socialist policy of public ownership as a part of the policy review (Jones, 1996, p. 89; p. 91). Labour's policy review was compared with Thatcherite revisionism and encouraged the idea that the Labour was not socialist or social democratic anymore (Hill, 2001, p. 9), and it was even called “the Thatcherisation of the Labour Party” (Hill, 2001, p. 10).

In 1984 the miners' strike started, and Kinnock did not use the left-wing rhetoric in his approach to the incident; instead, he accused the leader of the strike, Arthur Scargill, of acting like a general fighting in the First World War (Harmer, 1999, pp. 125-126). In miners' strike Kinnock stated that he was “strongly sympathetic to the aims of the miners, but at the same time disagreeing with their strategy and aware of the need for Labour to appeal to the country as a whole” (Gaffney, 2017, p. 50), which caused him to be called by the left-wing of the party a traitor (Gaffney, 2017, p. 50). For the 1992 general election, although the exit polls showed that a hung parliament was possible, the Conservatives won an overall majority with 336 seats and 41.9 per cent of the poll while the Labour had 271 seats and 34.4 per cent of the poll (Thorpe, 1997, p. 226). However, despite the defeat in 1992, as Smith (1994) points out, Kinnock “managed to change the Labour Party significantly. He effectively turned a party which was divided, electorally defeated, disorganised and dominated by the left into a united social democratic party which could provide a significant electoral threat to the Conservative Party” (pp. 559-560). In Thorpe's words,

Kinnock “pulled the party back from the brink of disaster in 1983 to the brink of office in 1992”, and “made considerable progress in modernizing the party’s policy and organization, and so made it possible for future leaders to continue the process and make Labour a party fit to face the challenges of the 1990s and beyond” (1997, p. 227).

George Jones’ leadership

In *The Absence of War* even at the very beginning of the play George Jones is presented as a man who has been tired of the hectic life style in politics and suffers from heavy workload due to his busy schedule. His burden as the leader of the Party is first presented through his absence as he, in a way, escapes from the office and goes to a park for a walk in Act One, scene two, which clearly displays his need of relief. When Andrew Buchan, George’s minder, asks about his trip to the park, George reveals that he envies the ordinary people with daily concerns for their ease and finding time for their private lives as follows: “I looked round. People were walking. And kissing. And talking. I thought, you lucky people . . . (*He pauses a second.*) You’re free and I’m not” (Hare, 1993, pp. 27-28). Hence, as a politician working under stress for long hours, George longs for a simple walk in a park, but he highlights his lack of social freedom in politics because he cannot find time for socialising in his private life, and while the people he works for and serves as a politician are independent of social restraints, he is obliged to act and speak sensibly. Furthermore, the workload which overwhelms George is presented through the documents brought by George’s secretaries and minders to look through in the stage direction as follows: “GWENDA *has come back in with a pile of documents which she puts down beside him, but he takes no notice*” (Hare, 1993, p. 34). Hence, it is asserted that George’s responsibilities as a party leader are not limited to attending meetings, having interviews, or discussing on party policies, yet he has to deal with all the documents presented to him whether he is concerned or not. Accordingly, George rejects to look through the documents on “[t]ransport and technology in Europe” (Hare, 1993, p. 35) which are brought by Oliver Dix, his chief political adviser, as he is not genuinely interested in the issue. Oliver’s insistence on George’s considering the documents saying, “We need you to read it” (Hare, 1993, p. 35), shows that there is high expectation of George’s potential and performance as a leader because he is fully expected to carry out each assignment concerning the party policies without exception. However, George regards such excessive workload as overcommitment and wants his assistants to ease it by saying, “Don’t bog me down in detail. Push the work away. Push it away” (Hare, 1993, p. 35). Oliver’s approach to George’s unwillingness to deal with the work is direct and pragmatic as he says that “[t]here’s a fine line, George, between getting bogged down in detail and being inadequately briefed. Which, if you were, would be my fault” (Hare, 1993, p. 35). Hence, it may be argued that there is an established system in the Party, and each staff member fulfils certain duties. In such rigid structure George, as the man who is at the top in the party hierarchy, is in charge of all the matters regardless of their importance and the physical and mental fatigue that George suffers from. The high expectations of his team from George as the party leader may be compared with the fresh hope that Kinnock’s being elected as the party leader in 1983 aroused. In this sense, Kinnock took over “a badly-divided and demoralised Party permeated with intense suspicion of leadership” (Jones, 1996, p. 84) with plans for reformation to broaden its electoral appeal.

George is a character coming from the working-class as his father is a worker and a unionist, who has educated George to develop his rhetorical skills which he cannot use as his statements are prepared in accordance with the established traditions of the Party. George’s family background resembles to “Kinnock’s proletarian credentials” (Cliff & Gluckstein, 1996, p. 367). Kinnock had working-class roots as he spent his childhood in a South Wales mining community where there was unemployment and

inter-war industrial defeat, then he went to Cardiff University and worked for the Workers' Education Association, which all shaped his view of socialism (Fielding, 1994, p. 596). George's advisory committee in the party which is led by Oliver and Andrew guides George on politics and, in a sense, Oliver and Andrew determine the party politics that George is expected to adopt. Therefore, George's advisory committee becomes the controlling and limiting force for George, which is criticised by Malcolm, an MP, in Act Two, scene six, as he asserts that George lives "in a world of [his] own. It's a world [his] little team has created" (Hare, 1993, p. 161). The members of George's team "whip the newspapers before [he] can read them. They turn off the telly so [George doesn't] see the news" (Hare, 1993, p. 161), which indicates that George is prevented from evaluating the social, political, economic, and cultural issues to determine the party policies and commenting on them before the public and the media. Malcolm's accusations that he levelled at the members of George's team are bitter as he says to George, "You've let yourself become the prisoner of a group", and "this group have rotted you" (Hare, 1993, p. 161). In that regard, considering his lower class background, George is presented as a figure who should be in public unless his advisory committee restricts him by using the established party policies and limits his actions and statements. George's deep commitment to the Party is presented through his comments on the working of the Conservative Party and his comparison of the priorities of both the Labour Party and the Conservative Party in relation to the public issues. In this sense, he blames the members of the Conservative Party for being materialistic and privileging financial issues and their own benefits rather than the welfare of the society as follows:

The point is, you see, life's much less tricky for the Tories. They have the advantage over us. They simply ask, what school did he go to? What bank did he work in? Is he a QC? They use all the people who sell each other houses. They give jobs to the people who sell them their shares. Hell, they have all troops of infantry. Who wear the same uniforms. And gather round flags. Rock-solid infantry, who all understand, they all understand, the point of it all is one thing. One objective. When everyone knows. And is loyal to. (*He smiles and sits back.*) Money's a simple master in that way. (Hare, 1993, p. 44)

Therefore, as indicated in the above lines, according to George, there is a huge difference between the Labour Party, which is in opposition, and the Conservative Party, which runs government, as their political ideals are based on distinct values. While the Conservative Party places emphasis on monetary issues which provide benefit to the ruling elite, the members of the Labour Party give vitality to justice and welfare of the public as George continues, "[b]ut our master is different. And causes more argument. Our master is justice" (Hare, 1993, p. 44). In this sense, Neil Kinnock's attitude towards the Conservative principles is similar to those of George Jones' as he expresses that the Labour Party "will tell them the truth about costs and contributions before an election, and a Tory Party that will obscure the truth before the Poll and then if victorious, increase taxes and charges hugely when elected" (Kinnock, 1994, p. 546). Hence, it may be argued that the social order George longs for depends on equality, justice and freedom, which is ironic for his own situation that he, as the leader of the Opposition Party, cannot act freely as he is controlled by the long-standing conventions of the Party. George also refers to the trade unions which, according to him, no longer have function in left-wing politics, and the political unity among the organisations and the left-wing parties has already been shattered, which strengthens the right-wing politics. In this sense, George says: "It has no schools. It did have once. They were called unions. But the communities that produced them have gone. The industries have gone. So now justice recruits from the great deracinated masses. [...] Who have nothing in common" (Hare, 1993, pp. 44-45). In Act One, scene two, Andrew also makes comparison between the Labour Party and the Conservative Party, and states that while the latter has all physical resources and manpower, the former, that is George as its representative, has very limited and modest facilities to work as the Opposition. Andrew calls this situation a problem that the Party has to encounter as the government in waiting and says: "The

government has cars. And teams of civil servants. Resources. Buildings. Access to the facts. But George has much less. He has only his own private office. (*He smiles.*) George has to make do with us" (Hare, 1993, p. 17).

George clearly presents that his loyalty to the party is not a seeming devotion when he tells Lindsay Fontaine, George's newly employed image maker who is responsible for conducting the election campaign of the Labour Party, that he has taken an action and has greatly contributed to the reformation of the Party as when he has been elected as the leader, the Party "was torn, disfigured, unelectable. With a matchless capacity for meaningless squabbles and fights" (Hare, 1993, p. 101). George believes that "changing that culture, changing that disastrous habit of anarchy, controlling the Party, getting it to speak with one voice, this has been [his] historical legacy" (Hare, 1993, p. 101). Kinnock's statements about the condition of the Labour Party before he became the leader, which urged him to be a candidate for the leadership, are parallel to George's account of the changes he has done in the structure of the party:

In the years between our defeat in 1979 and our defeat in 1983 Labour was increasingly seen to be a party slipping towards impossiblism, succumbing to fads, riven by vicious divisions, speaking the language of sloganised dogma – and voicing it in the accents of menace. It was almost as if sections of the party measured the purity of their socialism by the distance which they could put between it and the minds of the British people. [...] my reaction to these conditions was one of angry dismay. Indeed, my anguish was so great that it temporarily affected the balance of my mind and I consequently decided to stand for the leadership of the Labour Party. (1994, p. 535)

Hence, the Labour Party before the election of Kinnock was also divided, got stuck in conventional doctrines and could not make progress to be elected as government. However, in the play George's account and the current situation of the party along with his position as the party leader are not in coherence as the Party controls George rather than he controls the Party, and 'one voice' that George is proud of creating in the party is now held by the members of his advisory committee and the intra-party opposition. Hare presents that the Labour Party has established a strict system of management which denies any kind of change in party policies towards a much more liberal organisation where the the party leader becomes the main policy maker. Lindsay struggles not only to change the stabilised system in the party but also to save George from his advisory committee, that is the restrictive political and public practices of the Party, and liberate him as the leader who has the right to speak about the party policies. Thus, Hare portrays Lindsay as "self-made, savvy professional who poses some of the play's trickiest questions and often seems to act as the audience's representative on the stage, seeking answers that have troubled us all" (Glenn, 1994, p. 231). Throughout the play, she asks questions to George, Oliver, and Andrew on the working of the Labour Party and the reasons why they have been so committed to the traditional systems. As Homden (1995) asserts, "[t]he new style is not working and the old has died" (p. 221), and the significant point is that the political parties should be able to meet the necessities of the time rather than being lost in traditions and settled rules which bind not only the leaders of the parties but also their electors. In other words, George, as a voiceless leader of the main Opposition Party, is in need of help from Lindsay to be able to regain his strength as a politician, and Lindsay, who is fully aware of George's being trapped in the existing policies of the Party from the very beginning, fights against the established order through her questioning of the working of the Party. As the members of George's advisory committee depend upon the existing system and want to manage the system without any external interference, they object to Lindsay's joining the Party to conduct the election campaign for fear of change and the success that such change may bring. In this respect, Andrew expresses that the party does not need a new campaign manager as George's current team has already completed the crucial stages of the election campaign in the following words: "But the fact is, we're well on in our planning.

The Strategy Unit is already in place. We have a campaign. We've even fixed slogans" (Hare, 1993, p. 37). Therefore, as Mary, the press secretary, states, they do not "need someone creative" (Hare, 1993, p. 38), which, in fact, refers to someone who is reformist, and Oliver openly puts forth that if a new staff member joins the party, then s/he has to act according to the instructions s/he receives from the advisory committee with the following question: "Or shall we have someone who'll do what we say?" (Hare, 1993, p. 38). In the first place, Lindsay is extremely puzzled as she gets to know George and recognises his potential to be an influential leader who is liked by the public and can create a new and positive public image, and she reveals her fascination for George to Andrew as follows: "You meet George, you think: 'this man is dynamite'" (Hare, 1993, p. 18). George's personal and political skills are also praised by the members of the Party as Oliver defines him as "[...] Extraordinary. Incorruptible. A great Party leader. As great in his way as any this Party has had. And what's more, still full of ideas" (Hare, 1993, p. 70). Furthermore, Bryden, an MP, displays his respect and love for George as he expresses, "He's decent. He has total integrity. Underneath his manner, he works like no man I've seen. His authority stems from his personal character. He's unspoilt" (Hare, 1993, p. 74). Hence, it may be argued that if the party politics do not restrain George, he will be a much more effective leader as his personal and leadership qualities are acclaimed by the members of the party, and if he is set free in his decisions and public statements, the Labour Party will have a chance against the Conservative Party in the general elections. In this regard, as Les Wade (2007) points out, "[Lindsay's] hiring serves as a tacit acknowledgement that the party needs an updating of image and message" (p. 73), which becomes possible only by George's liberation as a progressive and reformist party leader. Therefore, the transformation of the Party is directly linked to George's transformation as a more active leader having visibility in public through his actions and statements, which is constantly hindered by the rigid system in the Party. Accordingly, in Act One, scene six, as George is compelled to have a television interview on the economy and speak after Malcolm following his statements, Lindsay warns George to not support Malcolm's arguments, and declare what he really thinks on the matters raised in the interview, which is totally opposed by Andrew and Oliver. In the first place Lindsay is unable to understand why George also has to speak after Malcolm as Malcolm already expresses his ideas in the interview and asks Andrew: "Why exactly is George going to speak?" (Hare, 1993, p. 59). Andrew clearly states that George's presence is merely symbolic because he does not attend the interview as the party leader who is responsible for all the policies and practices in the Party, so to speak for the party, but only to confirm Malcolm's speech because the situation, which is the currency depreciation, "needs extra authority", and it "is going to be a very big fall" (Hare, 1993, p. 60) as Andrew asserts. George is regarded by the members of the Party not as a leader, yet as an image of power that is used when the Party goes through a crisis. Lindsay promotes, in this sense, the possibility of diversity within the Party as the leader should have the power and authority of dealing with a subject from a different point of view. However, Oliver's comment on Lindsay's warning, "But surely Malcolm's already doing that. Why put George up as well?" (Hare, 1993, p. 60), obviously demonstrates that such variety in the Labour Party is almost impossible within the existing established system: "This is the Labour Party. We all have to say the same thing" (Hare, 1993, p. 60). Also, in Act One, scene ten, Malcolm, worrying about George's failure to keep up with the predetermined statements of the Party, asks Bryden in fear: "Please. It is scripted?"; "He's not going into verbal freefall?", and Bryden's answer, "Malcolm. It's scripted. No worries" (Hare, 1993, p. 110), shows that what is expected from George is just to read word by word what has already been written down. Accordingly, all the members of the Party show ultimate attention to make parallel statements on the matters such as economy, social and cultural issues to not present incompatible arguments, and they use a digital machine which displays what each member states and makes all the members follow each other's statements:

(ANDREW is smiling and has got out a small bleeper from his pocket.)

Andrew: That's why we have a system. These things.

Lindsay: Can I have a look at that?

(She takes it from him.)

Andrew: Over these things we all read what each other has said. *(He runs his finger along the digital display.)* Look, you see there Malcolm says, 'defend a strong pound in all but exceptional circumstances . . .'

(GEORGE's attention has turned from his shoes to the group round the bleeper.)

Lindsay: So George now says . . .

George: 'Exceptional circumstances'. Word for word. Then it's watertight. (Hare, 1993, 26)

As indicated in the above lines, the Labour Party has established a system which completely avoids the leader ruling the Party according to his own decisions, ideas and statements. In other words, the leader ceases to be a decision making mechanism on the party policies, and he cannot shape the policies with his statements freely made, but becomes a neutral element who adapts himself to the established customs and rigid structure of the Party. Thus, the public speeches, interviews, or meetings turn out to be prepared shows rather than reflecting George's genuine ideas on politics, economic and social issues. As Peter Bull and Kate Mayer (1993) point out, "[...] the conversation that takes place in a political interview is a very special kind. To some extent it is a form of illusion; what appears to be a conversation is in fact a performance, arranged to take place for an overhearing audience potentially of millions" (p. 651). In this sense, it may be argued that the addressings of the members of the Labour Party are performances where all the members do, speak and even think the same things, and this system obliges the party leader to comply with the system and to be barely distinguishable from the rest of the party. In Act One, scene six, George clearly explains what happens when the members of the Labour Party utter different words as he announces, "If Bryden or I use any different words then it's a hostage to fortune. The *Daily Express* says we're split" (Hare, 1993, p. 61). Therefore, the fear of being regarded by the written and visual media as divided prevents George from acting freely. He firmly believes that such accounts on the inner processes of the Opposition Party may strengthen the government's hand, which will result in the defeat of the Labour Party in the general elections. However, under no circumstances, Lindsay believes that George must talk on issues that the party members think he cannot, or he should risk to make a mistake rather than following a certain plan, and asks the following quotation in order to motivate him to change: "Yes well maybe. But isn't that a risk you should take?" (Hare, 1993, p. 62). In other words, she maintains that George must not be controlled by his advisory committee, yet he must follow his own path as the party leader. In response, Oliver opposes Lindsay's advice and says: "Lindsay, the point is – we're a government in waiting. We must be responsible" (Hare, 1993, p. 62). Oliver fails to realise that unless the rigid traditional system in the Party is reformed, the Labour Party is destined to lose in the general elections, and the main responsibility of the party members is to the electors by making the Party a government even if it requires an overall change in the party policies and system. Furthermore, Oliver objects to Lindsay's advices as he warns George about Lindsay's influence on him by saying, "This is poison! George, she's feeding you poison" (Hare, 1993, p. 64). Hence, Lindsay's desire to change the party structure and give George freedom to act as he himself also wishes is regarded as dangerous and something to be avoided. In this sense, Oliver seems to threaten George to not listen to Lindsay and change the existing system:

George, you know full well we can't get into this. We discuss this properly or not at all. These are fundamental questions of policy. And a structure exists for discussing such things. *(He is serious, the shadow of old discussions there between them.)* No one here is frightened of re-opening these questions. Everyone here will change everything they've done. If that's what you want. But not change for change's sake. Not because you're bored, George. (Hare, 1993, p. 64)

As Oliver asserts in the above lines, the current policies according to which the Party is now ruled have been settled in consequence of fierce discussions which have taken place in the Party in the past. Therefore, the members of the Party want George to be a part of the existing system rather than challenging and reorganising it. In that sense, George's response to Lindsay, "And Bryden will tell you, politics isn't just about strategy. It's also down to personal relationships. (*He looks down a moment, quiet.*) And what Malcolm wants, I will do" (Hare, 1993, p. 65), indicates that George feels obliged to agree to the demands from the members of the Party for stability. In this respect, as Glenn (1994) states, "[George] is not a man of straw, designed to be propped up and knocked down for his ideological bent, nor is he a mythological hero, lionized like Churchill or Lord Nelson, but rather a multi-facted human being" (p. 230). Thus, it may be argued that Hare clearly puts forth the following argument: Considering his great potential to ensure victory for the Labour Party in the general election, if George, as the party leader, is allowed to rule the Party in accordance with his own vision for the future of the party, shape the party policies accordingly, change the systems for the better and express his ideas before the public and the media to reach both the Labour and the Conservative voters, then a victory in the general election and the Labour government will be possible. In Act Two, scene seven, Lindsay calls a meeting to discuss George's leadership and their position in the forthcoming election, which is very much opposed by Andrew, but supported by Bryden. She points to the fact that in private George is "articulate, funny, authoritative", yet he "tightens up the minute he goes public, the minute he talks policy" (Hare, 1993, p. 181). And she asserts that he has enormous potential which he is not allowed to fulfil: "Everything in him wants to let rip. [...] The public aren't stupid. They know he's been programmed. It's not hard to work out why this man's ratings are low" (Hare, 1993, p. 183). She also states that his public image has been badly influenced by his submission to the demands of the Party with the following words: "The public see only one thing when they look at him, and that's six rolls of sticky tape wrapped round his mouth ..." (Hare, 1993, p. 183). Similarly, Bryden agrees with Lindsay on George's inherent quality to be a leader and the fact that his commitment to the party policies ties his hands. In Act Two, scene seven, he urges George to fulfil his true potential as a politician and a party leader and use his rhetorical skills, which he has always used before he has become the leader of the Party, in his public speeches and media appearances as follows:

Bryden: What we want is to hear the George we once knew. (*Now BRYDEN opens his briefcase and takes a volume from it. He puts it down on the table in front of them. George frowns, puzzled.*) All your major speeches before you were Leader.

George: Yes?

Bryden: When you first started, I often heard you, you write nothing down . . .

George: Yes, that right. (*He smiles.*) My father . . . my own father taught me. He said to me: speak, just speak from the heart.

Bryden: And you did. (Hare, 1993, p. 186)

These lines clearly demonstrate that George needs to say what he believes in before the public and the media without using prepared notes which he calls "public sector borrowing requirement" (Hare, 1993, p. 187), predetermined strategies and confining rules of the Party. In this sense, Bryden, as Lindsay does throughout the play, aims to remind George of the past times when he has had the ability to take his own decisions and make his own statements. George remembers the times when he has spoken without using written notes and then he faces the present reality as he says, "And then people said to me, now you're the Leader, everything you say must be written down" (Hare, 1993, pp. 186-187). George's submission to such rigid control by the Party is presented in the stage direction as "[h]e shrugs and makes a despairing face to say all was then lost" (Hare, 1993, p. 187). His final statement to Bryden also ending

the scene, "You come, you arrive like temptation, with the impossible message. You come and tell me: just be yourself, George" (Hare, 1993, p. 188), which is followed by an emotional outburst in Scene Nine where he accuses of "all those hours in hotel rooms working at speeches, drafting, re-drafting, polishing, changing every word" (Hare, 1993, p. 196) for not being able to say what he has felt in his heart, and what has been really happening, demonstrates that he is fully aware of his former character and actions; however, now he is, in Lindsay's words, "a sort of patient in hospital" (Hare, 1993, p. 181), and "it was like they'd forgotten, it was clear they'd lost sight of who he really is" (Hare, 1993, p. 181). In that respect, in Fielding's (2009) words, the play "featured a principled Labour leader who had followed advisers to persuade him to deny his socialism until in a moment of crisis he decides to once again speak his own words – only to discover he could no longer articulate them" (p. 376).

George's interview with Linus Frank in Act Two, scene three, clearly shows that although George is the party leader, he is not in charge of the party politics. On the issue of the abolition of mortgage tax relief Linus reveals that the issue has been in the draft of the election manifesto of the party, but later it has been removed upon George's request. George is this time caught unprepared as he cannot figure how Linus has reached such specific information which is an internal affair of the Party and has been secretly dealt with. As Linus comes at George on the issue, George is forced to admit that the matter has been included in the manifesto by indirectly saying, "This proposal was never to appear in the final manifesto" (Hare, 1993, p. 143). However, Linus is not satisfied with George's response and openly asks whether George himself has removed the matter aiming at driving him into a corner and putting him in a difficult position: "So who took it out? That is my question. Did you or did you not take it out?" (Hare, 1993, p. 144). George loses his control over Linus' approach to him which he is not prepared for and loses his nerve and asks whether he is accused of being a liar, and Linus calmly leaves it to the public to decide, which humiliates George in the eyes of the public and damages his public image (Hare, 1993, p. 144). Although during their fight after the interview Oliver blames George for not sticking to the note cards which he has given him to follow, and calls George "too vain to do [his] bloody homework" (Hare, 1993, p. 148), George is personally attacked by Linus, and as an astute and experienced politician he tries to fight back at Linus, yet as he, for a long time, has not given statements without pre-prepared notes, he is easily and heavily defeated by the interviewer. Bull and Mayer assert that in interviews the interviewee would want to "protect confidential information" on a particular issue, and "[t]he choice here is between telling a truth that will reveal a secret or concealing, even denying, the information" (1993, p. 653). In this sense, there is a likeness between George's interview with Linus Frank in the play and Kinnock's interview with David Dimbleby in 1987. Bull and Mayer examine Neil Kinnock's, the then Opposition Party leader, and Margaret Thatcher's, the then prime minister, various interviews with different interviewers in 1987. Kinnock's answer to David Dimbleby's question about the future position of trade unions in Labour government, "yes I haven't said by the way that we're going to give massive return of power I've never used such a phrase in my life" (Bull & Mayer, 1993, p. 657), is parallel to George's denial of first including the item of mortgage tax and then removing it from the party manifesto. In addition, the Mortgage Interest Tax Relief was a controversial topic for the Labour Party before the 1992 general election, and Kinnock was heavily accused of not having developed a clear policy on the issue. Kinnock (1994) himself admits that the Labour Party made a mistake as it did not transparently review its policy about allowances before the general election while the Conservative Party directly removed the tax from their manifesto:

By the time of the election, [the Conservative Party] probably will have eradicated Mortgage Interest Tax Relief and I do not know how many votes they are going to lose as a consequence of that – they will lose votes for other reasons but not necessarily as a consequence of that. (p. 547)

Kinnock (1994) also explains that he met with an adverse reaction on the issue so that he could not insist on it as follows: “There was no constituency in the decision-making parts of the Labour Party that agreed on that and other kinds of changes in allowances so there was no use me prodding that forward” (p. 547). Kinnock (1994) states that one of the reasons why the Labour Party lost the 1992 general election was that the party policy on taxation was not clear and convincing, “who it would hit, what the consequences would be, what it would be spent on and the ability of the Conservatives to take advantage of that with you ‘can’t trust Labour’ and Labour ‘tax bombshell’” (p. 553).

George’s inability to frame the party policies and express his ideas on the matters related to the party politics, and his recognition of his own weakness and desperation reflect Kinnock’s (1994) complaints about the obstacles he encountered in the Party since he started to reform the Party in 1983 with the policy review changing social and economic policies to make the Labour Party electable in the eyes of the public. He asserts that the “status quo” predominated the party policies, and the party leader was not entitled to implement ideological and structural change as the Shadow Cabinet and the National Executive Committee could not take part in the policy making process in order to support the leader (p. 536). Hence, in Kinnock’s (1994) words, “in the absence of any mechanism for instigating and promoting change, even the strongest and most dedicated Leadership will-power is not an adequate engine of reform” (p. 536). Therefore, Kinnock’s attempts, “seeking reform and revival of the party” (Kinnock, 1994, p. 538), for reformation were “blocked to some extent by those who thought of themselves as guardians of the soul of Labour” (Kinnock, 1994, p. 537), and these guardians were the people functioning in decision-making bodies and regarded such change as betrayal to the Party (Kinnock, 1994, p. 537).

Conclusion

In conclusion, David Hare’s *The Absence of War* deals with the defeat of George Jones, the leader of the Labour Party, to the Conservative Party in the early general election, and demonstrates that his advisory committee imposes restrictions on George and justifies the control on the party leader on the grounds that there are long-established traditions and strict policies of the Party, which, in fact, causes to George’s defeat. George, who is already overwhelmed by his busy schedule and lack of private life, is not allowed to discuss politics freely, and he does not have authority to give voice to his ideas about the system and policy making of the Party, which becomes the main reason for the defeat of the Party in the early general election. Through George Jones, Hare refers to Neil Kinnock, who became the leader of the Labour Party in 1983 after a Labour defeat in the general election and went through the 1987 general election, which was a defeat, and the 1992 general election which ended with another Labour defeat and Kinnock’s resignation. Kinnock’s leadership generated excitement in the Party as it was supported by both the left-wing and the centre of the Party; however, his attempts to reform the party policies with a policy review and the changes he wanted to introduce to the social and economic spheres in order to broaden the electorate appeal were criticised by especially the left-wing members of the Party, and he was accused of leaving the traditional socialism which had been adopted by the Labour Party since its foundation and shifting the Party from the leftist ideology to the Conservative ideology. Although Kinnock struggled against the intra-party opposition, he failed to win the general elections in 1987 and 1992, and he could not make the Labour Party a governing party. In this respect, it may be argued that George Jones is the representation of Neil Kinnock, and Hare provides the audience/reader with an account of Kinnock’s leadership between 1983-1992 through George’s leadership before the early general election in the play. Hare presents that both leaders fight for change in the Labour Party as George struggles to regain his authority in the Party while Kinnock aims to make the necessary changes

in party policies. The major aim of both leaders is to create a new public image of the Party and give the voters reasons to vote for the Labour Party instead of the Conservative Party in the general elections. As Fielding (2009) states, "Hare defines a political writer as 'one who is likely to have an analysis as well as a view'; if they write stories these should 'convey a purpose' and aspire to 'achieve something'" (p. 371). Therefore, Hare aims to guide the Labour Party on how to win a general election, which can be achieved only through being open to change, and both George and Kinnock struggle in the Party in order to confront the Party with this reality. For Hare, as long as the Labour Party gets stuck in the traditional system, it cannot influence both the left-wing and right-wing voters and it will continue to exist as a government-in-waiting.

References

- Bar-Yosef, E. (2007). I'm just a pen: Travel, performance, and orientalism in David Hare's *Via Dolorosa* and *Acting Up*. *Theatre Journal*, 59(2), 259-277. <https://muse.jhu.edu/article/216446>.
- Boon, R. (2007). Introduction. In R. Boon (Ed.), *The Cambridge companion to David Hare* (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- Bull, P. & Mayer, K. (1993). How not to answer questions in political interviews. *Political Psychology*, 14(4), 651-666. <https://www.jstor.org/stable/3791379>.
- Cliff, T. & Gluckstein, D. (1996). *The Labour Party: A Marxist history*. Bookmarks.
- Cronin, J. E. (2009). Converging at the center in Britain. *Current History*, 108(716), 110-116. <https://www.jstor.org/stable/45318755>.
- General Election Manifesto 1992. (2000). In I. Dale (Ed.), *Labour Party general election manifestos 1900-1997*. (pp. 313-343). Routledge.
- Deeney, J. (2006). David Hare and political playwriting: Between the third way and the permanent way. In M. Luckhurst (Ed.), *A companion to modern British and Irish drama: 1880-2005* (pp. 429-441). Blackwell.
- Donesky, F. (1996). *David Hare: Moral and historical perspectives*. Greenwood.
- Fielding, S. (1994). Neil Kinnock: An overview of the Labour Party. *Contemporary Record*, 8(3), 589-601. DOI: 10.1080/13619469408581317.
- Fielding, S. (2009). David Hare's fictional politics. *The Political Quarterly*, 80(3), 371-379.
- Gaffney, J. (2017). *Leadership and the labour party: Narrative and performance*. Palgrave Macmillan.
- Gauhar, A. & Kinnock, N. (1986). Neil Kinnock. *Third World Quarterly*, 8(4), 1135-1150. <https://www.jstor.org/stable/3991709>.
- Glenn, L. A. (1994). Playwright of popular dissent: David Hare and the Trilogy. In H. Zeifman (Ed.), *David Hare: A casebook* (pp. 217-237). Garland.
- Hare, D. (1993). *The absence of war*. Faber and Faber.
- Harmer, H. (1999). *The Longman companion to the Labour Party, 1900-1998*. Routledge.
- Hill, R. (2001). *The Labour Party and economic strategy, 1997-97*. Palgrave.
- Homden, C. (1995). *The plays of David Hare*. Cambridge University Press.
- Jones, T. (1996). *Remaking the Labour Party: From Gaitskell to Blair*. Routledge.
- Kinnock, N. (1994). Reforming the Labour Party. *Contemporary Record*, 8(3), 535-554. DOI: 10.1080/13619469408581314.
- Kochan, M. & Kochan, L. (1990). Great Britain. *The American Jewish Year Book*, 90, 321-334. <https://www.jstor.org/stable/23604185>.
- Page, M. (1990). *File on Hare*. Methuen.

- Rebellato, D. (2008). From the state of the nation to globalization: Shifting political agendas in contemporary British playwriting. In N. Holdsworth, & M. Luckhurst (Eds.), *A concise companion to contemporary British and Irish drama* (pp. 246-263). Blackwell.
- Smith, M. J. (1994). Neil Kinnock and the modernisation of the Labour Party. *Contemporary Record*, 8(3), 555-566. DOI: 10.1080/13619469408581315.
- Thorpe, A. (1997). *A history of the British Labour Party*. Macmillan.
- Zeifman, H. (1994). Introduction. In H. Zeifman (Ed.), *David Hare: A casebook* (pp. xi-xvi). Garland.
- Wade, L. (2007). Hare's trilogy at the national: Private moralities and the common good. In R. Boon (Ed.), *The Cambridge companion to David Hare* (pp. 64-79). Cambridge University Press.

58. Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* romanında göç ile gelen özerklik**Gamze SABANCI UZUN¹****APA:** Sabancı Uzun, G. (2022). Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* romanında göç ile gelen özerklik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 957-965. DOI: 10.29000/rumelide.1164907.**Öz**

Bu makale Latife Tekin'in 1983 yılında yayımlanan *Sevgili Arsız Ölüm* adlı romanındaki göç kavramının psikolojik boyutlarını inceleyerek, göçün yıkıcı bir süreç olmasının yanı sıra kadınlar üzerinde özgürleştirici bir yanı olabileceğini de savunacaktır. Bu incelemeyi yaparken köyden kente göç etme sürecinde yaşanan parçalanmayı, romandaki anne-çocuk ilişkisine benzetererek, göçün bir yalnızlaşma olarak görülmesine rağmen tıpkı çocuğun bireyselliğini oluşturması için anneden kopması gerektiği gibi, kente göç etmenin de bir kopuş ile oluşan bireysellik olduğu gösterilecektir. Bu tartışmayı yapmak için romanda Atiye ve Dirmit'in ilişkisinin psikolojik boyutlarına Lacan'ın psiko-analitik gelişim kuramları doğrultusunda bakılıp Atiye'nin Dirmit üzerinde kurduğu baskı ve Dirmit'in bu ilişkide görünmez olmasını köy yaşamının sosyal baskısının sonucu olduğunu, tıpkı annenin çocuğunun bağımsızlığını engellediği gibi köy hayatının da bireyin özgürlüğünü kısıtladığını savunacaktır. Bu makale Dirmit karakterinin annesinden kopmak için yaşadığı psikolojik savaşı ve bu savaş sırasında kendine ait bir alan yaratma çabasını ve köydeki mutsuzluğunu detaylı olarak anlatarak, kente göç ediş ile başlayan süreci Dirmit'in özerklik savaşındaki başarıları olarak gösterecek, göç etmenin bir yalnızlaşma yolculuğundan çok anneden kopuş ile başlayan özerklik olduğunu savunacaktır.

Anahtar kelimeler: annelik, iktidar, göç, özerklik, cinsiyet**Subjectivity after immigration in Latife Tekin's novel *Dear Shameless Death*****Abstract**

This article will examine the psychological dimensions of the concept of migration in Latife Tekin's novel *Dear Shameless Death*, claiming that in addition to being a destructive process, migration can also have a liberating aspect on women. The migration concept will be explained through mother-child metaphor to highlight that migration is a separation necessary for autonomy, just as the child breaks away from the mother to start its process of subjectivity. This article will benefit from a Lacanian perspective to explain the reason behind Atiye's dominance on Dirmit, Dirmit's submissive position in her relation to her mother, and will suggest that just as the mother prevents the daughter's autonomy, the village limits the freedom of the individuals. In the novel, we see that Dirmit tries to invent various ways to separate herself from the mother- this also includes her communication with the nonhuman, but the most valid space that offers her autonomy is the city. Therefore this article will claim that although migration appears to be a stage of loneliness, it is actually a step into adulthood and individuality.

Keywords: motherhood, power, migration, subjectivity, gender

1 Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), gamzeuzun@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3850-4581 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164907]

1. Giriş

Latife Tekin 1983 yılında yayımladığı *Sevgili Arsız Ölüm* romanında köyden kente göç eden bir ailenin yaşadıklarını anlatmaktadır. Romanın ilk bölümü ailenin köye ait hayatların, ikinci bölümü ise kentteki yeni düzenlerini anlatarak okuyucuya bir kıyas yapma alanı yaratmıştır. Bu sebeple bu kitabın ilk bölümü, karakterlerin köydeki hayatlarını anlatır, özellikle kadın karakterler için- Atiye ve Dirmit gibi, köy hayatının kadınların bireyselliğini nasıl yok ettiğini, annelik ile sınırlanan bir kimlik yarattığını ve çoğunluğa benzemeyen kadınların nasıl dışlandığını ve cezalandırıldığını Atiye'nin ilk köye gelmesiyle başlayan hikayesi aracılığı ile anlatır. Bu bölümde Atiye'nin kimlik arayışının ve köyde bu kimliğinin tanımlanır olmasının tek yolunun annelikten geçtiği görüldüğü için kız çocuklarının- özellikle Dirmit'in, üzerinde kurduğu baskı ve bunun sonucunda Dirmit'in bu baskı karşısında kendine ait alan yaratma çabasını görürüz. Anne-çocuk arasında yaşanan bu baskıyı ve özgürleşme çabasını Lacan üç aşamada anlatır. İlk aşama olan imgesel düzende çocuk annenin arzu nesnesidir ve çocuk kendini kendi olmayan ile özdeşleştirir ve böylelikle anne çocuk arasındaki ilişki birbirini tamamlama ve tanımlama ile sınırlıdır. Bu dönem Lacan'a göre bütünlük ve birliğin alanıdır. Çocuk kendi olmayandan ayrılıp nasıl kendim olurum sorusunu sormaya başladığı dönem Lacan'ın terimiyle sembolik dönemdir ve bu dönem farklılıkların sistemsel olarak ortaya çıktığı ve bütünlüğün aksine bireyselliğin ve özerkliğin yaratıldığı bir dönemdir. Simgesel dönem her ne kadar özgürleşmeyi vadetse de içinde bir savaş barındırır. Annenin arzu nesnesinden- yani çocuğundan vazgeçmemek için verdiği savaştır bu. Atiye ve Dirmit'in ilişkisi bu savaşın bir örneğidir ve romanda bu özgürlük savaşını göçün bir metaforu olarak görebiliriz. Nasıl ki çocuk özerkliğini ilan etmek için anneden kopmaya çalışıyorsa, bireyin kente uyum sağlamak için de köyün tutucu geleneklerinden uzaklaşıp, kentin özgürleştirici alanına uyum sağlaması gerekir. Romanın ikinci bölümü Dirmit'in köyde dışlanmasıyla başlayan ve daha sonra cinli olarak görüldüğü için taşlanmasıyla ailenin kente göçü ile devam eder. Burada ailenin peşini aksilikler bırakmaz. Ailenin erkek karakterleri geçimlerini sağlayacak iş bulamamışlar, baba Huvat her şeyden elini ayağını çekip kendini dine adar, Halit karısından soğur, Nuğber'in evde kalması korkusuyla onu tanımadıkları biriyle evlendirirler ve bu sorunları çözemeyen Atiye yataklara düşer ve öleceğini söyler ama ölmez. Her sorun karşısında ölüm numarası yapan Atiye, romanın sonunda gerçekten ölür.

Roman 1983 yılında yayımlandığında okuyucunun ilk dikkatini çeken alışılmışın dışına çıkan anlatım tarzıydı. Romanda kullanılan kısa cümleler, hikâyenin tek bir olay veya kişi üzerine kurgulanmaması, gerçek ve gerçeküstü öğelerin bir arada yer alması, zaman ve mekân kavramlarının roman içinde anlamsal bir işlevinin olmaması ve olaylar arasında nedensellik bağının kurulmaması romanın alışılmış gerçekçi roman geleneğinden uzaklaştığını gösterse de Berna Moran'ın (2009) da dediği gibi bu eleştiriler "gerçekçi yöntemlerden yalnızca biri olduğunu hesaba katmadığı için yersiz ve haksızdı" (s.77). Bu nedendir ki roman postmodern düşüncenin ürettiği Büyülü Gerçekçilik akımı ile bağdaştırılmış hatta Türk edebiyatının bu türde yazılan ilk örneği olarak sayılmıştır. Roman üzerine yapılan çalışmalar her ne kadar romanın türü üzerine odaklansa da konusu olan göç konusunda da yenilikçi bir bakış açısına sahiptir. Bu makale anne çocuk arasında yaşanan bağımsızlık ve özerklik savaşını göç etme sürecine benzetip, göçün her zaman bir yitirmek veya parçalanmak olmadığını, aksine özellikle kadın karakterler için özerklik ve özgürlük alanı yarattığını da savunur.

Makalenin ilk bölümü köyün koruyuculuğunu, yeni geleni kendine benzemeye çalışmasını ve değişime açık olmamasını, annelik metaforu üzerinden göstererek köyün nasıl toplumsal bir kültür ve kimlik yarattığını açıklayarak, bu toplumsal kimliğin aslında bir yok oluş olduğunu gösterecektir. Bu sebeple makalede birinci olarak Atiye'nin şehirli bir kadın olarak köye ilk gelişi ve köylü tarafından nasıl nesneleştiği gösterilecektir. Herkesten farklı olduğu için cezalandırılmış, ama anne olduğu zaman köylü

tarafından kabul edilmiştir, çünkü anneliği ile diğer köylü kadınlara benzemiş ve böylelikle onlar tarafından tanımlanır olmuştur. Makalenin ikinci bölümünde bilinmeyene yolculuk olarak görülen göç, anneden kopuş ile başlayan özerklik çabasına benzetilecektir. Göç nasıl bir yitirmek olarak görülüyorsa, bireyin sembolik döneme geçişi de bir tür eksilmedir, bu eksilme ile özerklik oluşumu başlar ve bireyin hayatı hep bu eksikliği doldurma çabası ile geçer. Tıpkı bireyin köyden kente göç ettiğinde köye bir daha dönemeyeceğini bilip, bu göç ile yaşanan eksikliğin yerini şehir hayatının sunduklarıyla doldurmaya çalışması gibi. Buradan hareketle makalede Latife Tekin'in göç konusunu anne-çocuk arasındaki ilişkide yaşanan sıkıntılarla anlattığını görürüz. Annenin çocuk üzerinde kurduğu iktidar, çocuğun anneden kopmaya çalışmasında çektiği sıkıntılar bir nevi göçtür. Köyün koruyucu özelliğinin, tıpkı annenin koruyuculuğu gibi, bireyselliği yok ettiğini, şehrin bu kolektif kültürü yıkmasıyla bireylerin yalnız kaldığını ve bu kopuşun ve yalnızlığın çocuğun özerklik kazanımı ile aynı olduğunu görürüz. Bu sebeple makale Latife Tekin'in bu romanının göç etmenin sadece bir yitirme olmadığını, yitirerek var olduğunu da gösterdiğini savunacaktır.

2. Köyde yok olan, kentte var olan hayatlar

Roman, Huvat Aktaş'ın yaşadığı Alacüvek köyüne şehirden getirdiği değişik ve yabancı nesnelere tasvir ederek başlar. Getirdiği otobüsü görüp korkan ve “dua okuyup sağa sola üfleyen, korkudan donuna kaçıran” (Tekin, 2001, s. 1) köylülerin yabancı nesnelere karşı verdikleri tepki, kendi alıştıkları iç dünyalarının dışında olan her şeyi tehlike olarak gördüklerinden kaynaklanır. Bilinmeyen yarattığı korku sadece nesnelere ile sınırlı değildir. Huvat şehirden her ne kadar otobüs, şapka, soba, radyo gibi değişik nesnelere getirirse de bir gün yanında “yüzü alev alev yanan, başı kıcı açık süt beyaz bir kadın” (Tekin, 2001, s. 2) getirir. Köylülerin bu kadına verdiği tepki daha önce aşına olmadıkları nesnelere verdikleri tepki ile aynıdır. “Zavallı kadın, günlerce orasını burasını elleyen, yüzündeki kırmızılığın boya olup olmadığını anlamak için yaşmaklarının ucunu tükürükleyip yüzüne çalan, saçını eteğini çekiştiren bir dolu kadın ve çocuğun arasında iğne ipliğe döndü” (Tekin, 2001, s. 3). Okuyucunun Atiye ile olan ilk tanışması, Atiye'nin şehirli görüntüsünün köylüler üzerinde yarattığı endişe ile olmuştur. Köydeki kadınlardan farklı olduğu için “cinli ve uğursuz” (Tekin, 2001, s. 3) sayılması, dışarı atılıp ahıra kapatılması ve köylüler tarafından ellenip çekiştirilerek nasıl nesneleştirildiği ve Atiye'nin bu tepkilere karşı çıkmayarak nesne konumunu sessizce nasıl kabul ettiği romanda Atiye'nin kimliğinin oluşmasının başlangıcı olarak görülür. Karançel ve Şahin'in (2021) de dediği gibi “Tanımlanamayan beden üzerinden aşağılanan kadın, hayvanların alanı ile özdeşim kurularak buraya hapsedilir” (s. 581) çünkü “Atiye, onların kültürel kodlarına uyumsuzdur (s. 581) ve bu sebeple tanımsızdır. Atiye'nin köylüler tarafından kabul edilmesi anne olması ile başlar. Böylelikle Atiye'nin özneliği sınırlandırılmış ve ataerkil toplum tarafından tanımlanır hale gelmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi Atiye'nin ötekileştirilmesindeki sebep alev alev olan yüzü değil, anne olmamasıdır. Bu kabul edilmeyle beraber Atiye yeni rolü olan anneliği ve eşliği birincil görevleri olarak benimser ve diğer kadınlar gibi yeri geldiğinde tandırda ekmek pişirir, tezek yapar, dikiş diker, yeri geldiğinde kocasına türküler söyler. Atiye böylelikle kısa zaman içinde kentliliğini unutmuş, tam bir köylü olmuştur. Bu süreç, köy hayatının değerlerini ve işleyişini net bir şekilde gözler önüne sermiştir. Türkmenoğlu'nun (2015) da dediği gibi “köy dışı kapalı olduğu gibi, içine aldığı her varlığı da adeta içinde eritir, kendi yaşantısına uygun hale getirir” (s. 419). Aslında bu “uygun hale gelmek”, yani bulunduğu mekânda tanımlanabilmek hem Atiye hem diğerleri için bir yok oluş, bir içine kapanma olarak görülebilir. Dışardan gelen her şeye dehşet ile yaklaşan köylü, kendi içlerinde bir dünya oluşturarak aslında dış dünya ile bütünlüklerini tamamen koparırlar, kendisi gibi olmayı yok ederler. Köyün bu işleyişini tam anlamıyla benimseyen Atiye, çocukları üzerinde, bir zamanlar kendi üzerinde kurulan baskının aynısını kurar ve ilişkiler bu baskı altında gelişir. Bu ilişkilerin içinde en dikkat çeken Atiye'nin en küçük kızı Dirmit ile olan ilişkisidir.

Atiye Dirmit'e hamileyken karnındaki bebek ona annesinin sesi ile "Ana, ana" (Tekin, 2001, s. 8) diye seslenmiştir ve bu sesi duyan Atiye korkuya kapılmıştır. Köydeki asıl çözüm merkezi olarak görülen Cinci Mehmet, elinde muskalı su ile gelerek Atiye'ye eğer bebek eksiksiz doğarsa bu dünyada başına gelmeyen kalmayacak demiş ve onu bir şekilde uyarmıştır. Atiye'nin Dirmit ile ilişkisi bu uyarıdan sonra Dirmit'in eksiksiz doğması ile şekillenmiştir. Atiye Dirmit'in peşinde onu herkesten ve her şeyden uzak tutmaya çalışarak aslında Cinci Mehmet'in uyarısına uyduğunu ve Dirmit'i koruduğunu gösterse de bir müddet sonra bu sınırlamanın sadece onu korumak amaçlı olmadığı, aslında bunu annenin çocuk üzerinde oluşturmaya çalıştığı iktidar olarak görebiliriz. Lacan'a göre bireyin imgesel dönemde anne ile kurduğu ilişki simgesel döneme girildiği zaman yıkılır. Bu yıkılmanın sebebi ise, imgesel dönemde anne çocuk arasında kurulan bağımlılık sınırlarındaki ikili ilişkiye, simgesel dönemde "öteki"nin dahil olmasıdır. Lacan'a göre "öteki" olarak adlandırılan ve dil ile tanımlanan Babanın yasasıdır ve bu dönemde çocuk kendi ve annesinin oluşturduğu bütüncül ilişkinin dışında da bir dünya olduğunu fark ederek, kendi öznelliğini ve özerkliğini oluşturmak için anneden koparak simgesel bir düzene geçmeye çalışır. Bu kopuş çocuğun özerkliği için atılan bir adım olsa da geride kalan anne için travmatik bir etki yaratır, çünkü annelik rolü ile kendine bir nesne üreten ve özne durumuna geçen anne, çocuğunun özerklik ihtiyacı ile nesnesini kaybeder. Nesnesini kaybetmiş bir özne iktidar alanını kaybetmiştir ve Hannah Arendt'in (2018) de belirttiği gibi "iktidarın tehlikeye girdiği anda şiddet ortaya çıkar" (s. 67-68).

Atiye ve Dirmit'in ilişkisi ilk baştan itibaren korku ve ayrılık ile anlatılır. Adeta hamileyken duyduğu korku Dirmit doğduktan sonra onunla duygusal bir bağ kurmasını engellemiştir. Her ne kadar roman anne çocuk arasındaki imgesel dönemdeki bütünlük ilişkisini vermese de olay örgüsü Dirmit'in annesinin memesini reddederek annesinden kopma çabası ile başlar. Dirmit'in Atiye'den kopuşuna paralel olarak Huvat'ın da Atiye'den uzaklaşması verilir. "Huvat, karısını bırakıp yeniden yumurta, yüzük oyununa, partiye daldı. Babasının arkasından Dirmit de annesinin acıyan sütüne dayanamayıp memeden ayrıldı. Atiye'nin eli eteği, yanı beli boşaldı" (Tekin, 2001, s. 9). Atiye Dirmit'in uzaklaşmasıyla anne, Huvat'ın uzaklaşması ile eş görevini kaybetmiştir ki bu da köy hayatında tanınır ve tanımlanır olmasını sağlayan en önemli iki rolüdür. Dirmit annesinden kopmaya ve özerk kimliğini oluşturmaya çalıştıkça Atiye tarafından engellenmiştir, çünkü görülen o ki Atiye'ye göre diğer herkes gibi olmadıkça var olmak imkansızdır, bu sebeple Dirmit Atiye'nin gölgesinde var olmalıdır. Özetle Atiye'nin köyde verdiği savaşı hem kendisi hem çocukları için herkes gibi olabilme savaşı olarak görebiliriz.

Atiye'nin Dirmit ve Huvat ile olan ilişkisinin ona kimlik kazandırmasının yanı sıra, bu ilişki sayesinde anne olarak çocuğun memeye bağımlılığı ve eş olarak Huvat'ın ona ilgisi Atiye'nin arzu nesnesi olarak kendini tanımlamasına yol açtığını gösterir. Bu sebeple hem Huvat'ın hem Dirmit'in uzaklaşması ile artık arzu nesnesi konumunu da kaybetmiş ve bu kayıp onda bir boşluk oluşturmuştur. Dirmit'in çocuk olarak imgesel dönemden simgesel döneme geçişte yaşadığı boşluğun bir benzerini Atiye'de eş zamanlı olarak yaşamaktadır. Dirmit bu boşluğu doğa ile kurduğu bağ ile doldurmaya çalışırken, Atiye kendi boşluğunu dolduracak bir şey bulamamıştır. Bu sebeple dua veya büyü ile gidene geri getirmeye çalışır. Kocasını Huvat'ı geri döndürmek için "yolladığı kirlileri 'sevda bozma' muskalarının suyuyla yıkaması, donunu, içliğini her defasında okutup Çerç'i'nin eline -vermesini buna örnek olarak gösterebiliriz (Tekin, 2001, s. 14).

Her ne kadar Atiye ve Dirmit farklı yollar ile oluşan boşluğu doldurmaya çalışsa da benzer yönleri vardır. Dirmit annesi gibi kendisini arzu nesnesi olarak oluşturmaya çalışır. Geleneksel Freudyen bir okuma ile bakıldığında, preodipal dönemden odipal döneme geçişte kız çocuğu annenin yerini alarak baba ile evlenmeyi ister. Erkek çocuk için baba bir tehlikeyse, kız çocuğu için de anne bir tehlikedir. Kız

çocuğu anne gibi “eksik” olmayı reddedse de aynı zamanda anne gibi babanın arzu nesnesi haline gelmeyi ister, çünkü baba ile kuracağı ilişki onun “eksik” olmayacağını garantiler. Dirmit’in annesinden kopuşu ile başlayan Odipal dönem babasına yakınlaşma arzusu ile devam eder. Kendini tanımlarken “ben, [...] Alacüvekli Dirmit'im, Huvat'ın kızı” (Tekin, 2001, s. 19) demesiyle annesi ile olan bağı reddedip, kendini sadece babasına ait olarak gördüğünü gösterir. Babası ile kurmayı arzu ettiği ilişki sayesinde annesinden koparak yaşadığı boşluğu doldurmaya çalıştığını görürüz. Dirmit'in babası ile olan ilişkisinin yanı sıra doğa ile olan ilişkisi ile de yaşadığı boşluğu doldurduğunu ve annesi ile oluşturamadığı bütünlüğü yarattığını görürüz. Fakat Dirmit'in yarattığı bu bütünlük her seferinde Atiye tarafından engellenmeye çalışılıyor.

Anne kız ilişkisi Freud'un baba dediği, Lacan'ın dil olarak gösterdiğine paralel olarak Dirmit'in doğa ile kurduğu iletişim ve bu iletişimi sağlayacak farklı bir dil yüzünden bozulur çünkü Atiye Dirmit'in dilinden anlamaz, anlamadıkça da onu cezalandırır. Dirmit'in yatağına “gığı” (Tekin, 2001, s. 19) koyması, “avuç avuç toprak yemesi” (Tekin, 2001, s. 20) onu ambar odasına kitlemesi, okuyucuya biz zamanlar Atiye'ye yapılanın aynısını şimdi Atiye'nin kendi kızına yaptığını gösteriyor. Bunun sebebi de Fatma Üçler'in de (2018) iddia ettiği gibi “Dirmit hayatına odaklanacağı herhangi bir şeyi dahil ettiğinde odak noktasındaki şey, yok edilir” (s. 1621). Atiye'nin Dirmit'e uyguladığı şiddet Dirmit'in anneden kopmasını ve kendi hayatının öznesi haline gelmesini engellemek amacıyla yapılan bir eylemdir. Çünkü aksi takdirde Atiye iktidarını kaybedecektir. Dirmit rutini bozan, hali hazırdaki sınırları yıkmaya çalışan bir karakterdir. Köy bu sınırlarına o kadar bağlıdır ki sınır dışından gelen herşey tehlikelidir, bu sebeple reddedilir. Yine de Dirmit olağanüstü ile kurduğu ilişki aracılığı ile bu sınırlardan kendisini kurtarmaya çalışır.

Dirmit'in annesi ile kuramadığı ilişki yaşadığı yuvası olan köy ile kuramadığı ilişki gibidir. Annesi Dirmit'in doğadaki canlılarla kurduğu ilişkiyi bozmak için nasıl onu cezalandırırsa, köylü de aynı şeyi geçmişte Dirmit'e yapmıştı. Öğretmen köyden ayrılınca Dirmit ona olan özlemine ve köye geri dönmesini sağlamak için kendince yollar üretir “Deliklerden içeri kaynar sular boşalttı. Taşladığı kuyuların başına gelip alsınlar, öğretmenine onu aradığını haber versinler diye saçlarından yolduğu tutamları bıraktı” (Tekin, 2001, s. 50). Ama köylü bunu yanlış anlamıştır. Tıpkı Dirmit'in rüzgarla ya da tulumuyla konuşmasını ya da gığı toplamasını Atiye'nin anlamadığı gibi, su dökme olayını da köylü Dirmit'e bunları cinlerin yaptırdığını düşünmüştür. Dirmit ne annesi tarafından ne köylü tarafından anlaşılıyordur çünkü ortak bir dilleri yoktur. Fakat bunda cezalandırılan ve ötekileştirilen Dirmit olmuştur. Tıpkı bir zamanlar Atiye'nin olduğu gibi. Roman anne kız ilişkisindeki bu döngüyü çok net gözler önüne sermiştir. Anne diğer köylü kadınlar gibi tanımlanmayan ve anlaşılmayan kızını cezalandırır. Böylelikle Atiye aslında köylü kadınlara daha çok benzemiş ve köye daha çok ait olmuştur. Kısaca Atiye köyün bir aynası olmuştur.

Ne yazık ki Atiye'nin bu sonunda kavuştuğu köye aidiyet hissi, Dirmit'in köylüler tarafından “cinli kız” olarak (Tekin, 2001, s. 55) görülmesi ve taşlanması, yolunun kesilmesi ve kafasının yarılması ile son bulur. Köyde Dirmit'in güvende olmaması ve “döllerin şehirde sefillik çektiklerini” (Tekin, 2001, s. 57) sebep göstererek Huvat “evi de yükleyip şehre götürmeyi düşündüğünü Atiye'ye çıtlattı” (Tekin, 2001, s. 57). Her ne kadar evi taşıyıp şehre götürse de “yuva”yı götürememek ailede, özellikle Atiye'nin üstünde ikinci bir travma yaratmıştır. Bu ikinci travmanın sebebi de göç ile oluşan belirsizliğin yarattığı güvensizlik duygusudur. Köy bir zamanlar güvenli kapalı bir bölge iken ilerleyen zamanlarda birey için güvensizlik yaratmış ve kaybedilen güven kente giderek tekrardan yerini bulmuştur. Fakat bu sefer de bulunan güven yerini belirsizliğe bırakmış ve bu belirsizlik farklı bir güvensizlik yaratmıştır. Ne yazık ki göç etmeden önce köye ait olan “cennet imgesi kısa bir süre sonra yerini yeni gelenlerin kimliklerinden

soyulduğu, sosyal oyuklarından atıldığı ve umutlarından mahrum bırakıldığı bir cehennem bırakabilmektedir” (Faist, 2003, s. 810). Yani kısacası önceden var olan güven duygusu kaybolmuş, yerine daha güvenli bir yerde daha belirsiz bir hal almıştır, böylelikle cennet imgesi cehenneme dönüşmüştür. Evden ayrılış, anneden ayılıştır. Bilinmeyene yolculuk ise anneden kopuş ile başlayan özerklik çabasıdır aslında. Kentte Dirmit kendi dünyasını oluşturmaya çalıştıkça Atiye tarafından tekrardan engellenir ama Atiye'nin annelik iktidarı köydeki gibi güçlü değildir. Bunun sebebi ise ailenin köyden kente göç etmeleri sadece evlerini ve dostlarını geride bırakmaları değil, aynı zamanda kendi gerçekliklerine bağlı olarak yaşadıkları hayatı da geride bırakmalarıdır. Kente göç eden ailenin ait olduğu ve bu aidiyetle güçlenen kuvvetleri ortadan kalkmıştır. Romanın ikinci bölümünde Latife Tekin her ne kadar okuyucunun dikkatini göç ile başlayan zorluklara çekmeye çalışsa da Dirmit'in kazandığı özgürlük dikkatten kaçmaz.

Ali Tilbe (2016) göç'ü “güvenliksiz bölgeden, güvenli bölgeye doğru bir devinim” (s. 1) olarak tanımlar. Her ne kadar “güvenliksiz” bölge olarak tanımlanan yurt, memleket, yuva olsa da yolculuk bilinmeyen, yabancı olan güvenli bölgeye doğru gider ve bu yolculuk bireyin içinde ve sonrasında çevresinde bir çatışma ortaya çıkarır. Özetle göç etmek her zaman daha iyiye doğru giden bir yol değil, değişik çatışmaları ve kargaşaları beraberinde getiren içsel bir savaş da olabilir. Bu savaş bilinmezlik hissinin getirdiği bir boşluktur aslında. Bu bilinmezlik “kendine benzemeyen ile nasıl karşılıklı ilişki sağlayacağına dair bilinmezliktir” (Uluç vd., 2009, s. 181). Birey geride bıraktıklarının yerini dolduramadığı için kaygılanır ve bu kaygı hali bireyin çevresi ile çatışmasına yol açar. Fakat bu çatışmanın içindeyken bile birey geldiği yere dönmeyi düşünmez, bu belirsizliğin yarattığı travmayı hayatın bir parçası olarak kabul eder. Şenay Kırgız Kabak'ın (2014) da dediği gibi göç “yitirmektir” (s. 231). Bilinmezliği, geçmişe ait güvensizliğe tercih etmektir ve göç temalı edebi eserlerde görürüz ki, birey yeni düzeninde bu belirsizliklerle baş etmenin yollarını arar ve hikayesi bu arayış üstüne inşa edilir. Bu sebeple bireylerin yeni sisteme uyum süreci ya da iki kültür arasındaki sıkışmışlık, göç edebiyatının en belirgin temaları arasında yer alır. Romanda bu sıkışmışlık duygusunu sembolik olarak Dirmit'in annesi ile olan ilişkisinde görürüz.

Romanın bu bölümü köydeki hayatın bütüncül yapısının aksine kentteki hayatta parçalanmış bir aile yapısını anlatır. Natüralizm' in batıdaki temsilcisi olan Theodore Dreiser'in (1900) *Kız Kardeşim Carrie* adlı romanında da dediği gibi “rüzgarda savrulan bir tutam” (s. 73) gibi parçalanmış ve etrafa dağılan bir aile görüyoruz. Ekonomik endişe ailenin her bireyini eşit etkilediği için, herkes etrafa dağılmış bir şekilde bu yeni yaşam alanında ayakta kalmanın yollarını aramaya başlar. Mahmut berberde çırak olur, Seyit şirket kurma hayali ile değişik yollar dener, kabadayı bile olur Ailenin babası Huvat ise, iş aramaktan ve ailenin ekonomik sıkıntılarına çözüm bulmaktansa şehre uyum sağlayabilme çabası içine girer. Kimi zaman şalvar giyip dergahlara gider, kimi zaman eşofman giyip ortalıkta dolanır, çünkü şehre ait olmaya çalışır. Ailenin babasından beklenen ekonomik liderlik, çocuklar tarafından sırtlandığı için, babanın aile içindeki otoriter kimliği zayıflamıştır çünkü çocuğun aile içindeki gücünün artması babanın otoritesini sarsmıştır. Başka bir deyişle romanın bu bölümünde her bir aile bireyinin şehir ile iletişiminin farklılaştığını, bu farklılaşmanın bir parçalanmışlık yarattığını ve bu parçalanmışlığın ailede rol kargaşası yaratarak aileyi de parçaladığını görüyoruz.

Aile bireyleri arasındaki dayanışma ve destek, yeni bir şehirde göçün yarattığı strese karşı tampon görevi yapmaktadır. Bireyler ait olma ihtiyacını ilk olarak ailede karşılarlar. “İnsanlar sosyal bağlar elde etmek için sarf ettikleri çaba kadar bu bağların çözülmesini engellemek için de çaba sarf etmektedir; geçici olacağını bilseler bile sahip oldukları sosyal bağların kopmasına karşı direnmektedir (Yalçın, 2017, s. 59). Fakat şu da bir gerçektir ki çocuklar gelinen topluma daha hızlı uyum sağlarlar. Bu da kuşaklararası

problemlere, çatışmalara ve şiddete yol açabilmektedir. Çocuğun aile içindeki güç ve etkisi arttıkça babanın otoritesi zayıflar. Bunun yanında annenin aile içi statüsü de artar, çünkü babadan boşalan rolü, aileyi bir arada tutabilmek için anne üstlenir. Anne aile içi dayanışmayı sürdürmeye çalışırken çocuklar aile içinde kalmak istemezler, çünkü ev ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir yer değildir artık. Aile-çocuk ilişkisi terse dönmüştür. Bu bilinmeyende anne baba çocuklaşmış, çocuklar ebeveyn rolünü üstlenmiştir. Bu rol değişiminin sebebi çocukların şehir hayatına daha kolay uyum sağlayıp anne babalarından daha ileride olmalarıdır. Uyum sürecini daha geç yaşayan aileler ise bu durumdan dolayı kendilerini başarısız görürler. Çocukların başarılı ebeveynlerin başarısız olması aile arasında bir rekabet ortamı yaratır. Bu sebeple aile dayanışmanın yeri değil, çatışmanın merkezi haline gelir. Bu çatışma sonucunda aile ve evlilik kurumlarının temelden sarsıldığını görmek mümkündür.

Romanın ikinci bölümünde ise bu rekabeti ve çatışmayı Atiye ve Dirmit'in ilişkisinde görüyoruz. Şehre ilk geldiklerinde Dirmit'in gözüne bir peri kızı görünür ve Atiye çareyi yeniden duada ve büyüde arar. Bu da işe yaramayınca köyde olduğu gibi çareyi Dirmit'i cezalandırmakta bulur. Ashında romanın ikinci bölümünün bu örnekle başlamasının sebebi, her ne kadar mekan ve buna bağlı olarak kültürel bir değişiklik olsa da Atiye ve Dirmit'in hala kendi içlerinde köyden bir parça taşıdığını aktarmaktır. Dirmit çamur ile oynamaya başladığı zaman içi açılır kuşkuş otu ile dertleşir, bunun yanında şehirde yaşanan zorluklara karşı Atiye büyü ve tılsım işlerine daha çok güvenmeye devam eder, kırk karabiberi okuyup üfler, kurşun döktürür, çocuğuna yedi gün üst üste gece yarısı manda sütü içirir, eşek dili haşlayıp oğlunun yemeğine rendeler. Bu geleneklerin yanı sıra Atiye'nin Dirmit için köyde taşıdığı endişe şehirde de devam eder. Dirmit'in farklı bir çocuk olmasından köyde korktuğu gibi şehirde de korkuyordur.

Atiye kaş göz etmekle bir türlü sokakta oynayan çocukların arasına katamadığı kızının, kendiliğinden parka gittiğini görünce sevincinden ne yapacağını bilemedi. Ama bu defa Dirmit parktan eve gelmez oldu. Çocuklar demirden demire atlarken, Dirmit yere eğilip tanıdığı, bildiği otları aramaya koyuldu. Dirmit'in elinde bir tutam kuşkuş otuyla bağıra çağıra eve geldiği günden sonra da korkusu arttı. (...) Dirmit'in saçlarını tutup kökünden kesti (Tekin, 2001, s. 67).

Köyde olduğu gibi, Dirmit diğer çocuklar gibi olmadıkça Atiye'nin Dirmit üzerindeki baskısı artar. Görülen şu ki Atiye, bir anne olarak köyde de şehirde de aynı şekilde aileyi koruma ve kollama görevini sonuna kadar yaşar. Dirmit ise köyde kendine arkadaş, yoldaş, sırdaş olarak seçtiği tulumbanın yerine aynı şekilde şehirde denizi, rüzgarı ya da yıldızları koymuştur. Köyde olduğu gibi şehirde de annesi ile kuramadığı bütünlüğü doğa ile kurar. Başka bir deyişle ne Atiye ne Dirmit köy hayatının geleneklerinden kendilerini arındıramamışlar, şehir ile içli dışlı olmamışlardır. Özetle köyden kente göç etmiş olsalar bile, onlar şehirde hala köydeki gerçeklikleriyle yaşıyor, kendi oluşturdukları içsel sığınakta barınıp, kendilerine bir yuva yaratıyorlardır Bu yuvada köyün gelenekleri Atiye için devam etse de kimse, özellikle Atiye, Dirmit'in köydeki hayatını devam ettirmesine izin vermez. Ne kadar Dirmit'in köy ile kurduğu duygusal bağı kesmek isteseler de Dirmit köyde bulduğu huzurun aynısını şehirde bulabilmek için kendine yeni yollar bulur. Yeri gelir, yoldan bulduğu çamur ile oynar, yeri gelir rüzgar ile konuşur yeri gelir kuşkuş otuna içini açar. Çünkü Dirmit için köy demek doğa demek, doğa demek anneden güvenli kopuş demek. Bu kopuş özgürlük demek. Dirmit'in doğadan kopması Atiye'nin sembolik olarak memesine geri dönmesi ve annesinin arzu nesnesi haline gelmesi demektir.

Atiye ile Dirmit'in göç sonrası hala göç öncesi hayatlarının aynısını yaşaması, erkek karakterlerin radikal değişimleri ile daha fazla dikkat çeker. Şehrin düzensizliği ve yırtıcılığı daha çok erkek karakterler üzerinde görürüz. Erkek karakterler geçim sıkıntısına düşüp ne olduğunu bilmedikleri bir arayış içinde çırpınıp duruşlarına örnek olarak Huvat'ın şalvar giyip, sakal uzatmasını ve kendini dine atamasından bir anda eşofmana geçmesini, Halit'in hiçbir işte tutunamamasını, Mahmut'un bir sinema bileti satması

bir kuaförde çırak olmasını, Seyit'in de bir ara mafya ilişkilerine karışmasını verebiliriz. Erkek karakterler her türlü yola kendilerini atarken, kadın karakterlerde ise durum daha sakin ve durağandır. Atiye yine koruyucu anne rolü ile ve çareyi dua da büyüde ararken, Dirmit yine cansız varlıklara sığınır, Nuğber yine sessiz, annesinin sözünden çıkmaz, Zekiye yine çaresiz, kocasının ilgisini geri kazanmak için Atiye'nin büyüleriyle istediğini elde edeceğine inanır. Bu değişmeyen gelenekler ile okuyucu, kadın karakterlerin köyde hayatlarını nasıl devam ettiriyorlarsa, şehirde de aynı gelenek ve inanışlarla hayatlarını yaşamaya çalıştıklarının görür ve bu çabanın yeni kültüre uyum sağlamalarını engellediği sonucuna varır. Roman bu noktada göç ile gelen sıkışmışlık duygusunu vurgular. Geçmişe ait özlem ile gelen bu duygu, karakterlerin kendi başlarına mücadele etmeleri gereken bir duygudur. Bu sebeple köy hayatının toplum kültürü yerini kent hayatının bireysellik kültürüne bırakmıştır. Fakat Atiye'nin köydeki hayatlarına dönme çabası son bulmamıştır. Azrail ile aralarında geçen diyalog bunun bir örneğidir.

Azrail Atiye'yi almaya geldiği zaman tamamlayamadığı işleri olduğunu ve daha ölmeye hazır olmadığını söyler. Hazır olmamasının sebebi çocuklarıdır çünkü öldüğünde her birinin farklı bir tarafa düşeceğinden dağılıp gitmesinden endişe duyuyordu. En çok da Dirmit'in rüzgâra, tulumcaya, kuşkuş otuna kanmasından, kendini şiere vermesinden korkuyordu. En sonunda bütün çocukları başında toplanınca Azrail'i çağırmış ve ölüme hazır olduğunu söylemiş. Bu ölüm bir son, bir kayboluş değil de mekan değişikliği ile Atiye'nin kendini daha özgürce ifade etmesine sebep olmuştur. "Dirmit, annesinin zebaniler karşısında diklendiğini, bir öfkeyle açıp onlara içini gösterdiğini, annesinin öldüğü günün akşamı küçük kara nokta oynarken öğrendi. Annesinin boyun eğmemesine sevindi. Sevincini yenemedi" (Tekin, 2001, s. 218). Görülen şu ki, romanda ölüm Atiye için bir son değil, özgürlüğe aralanan bir kapıdır. Bütün hayatı boyunca Dirmit'i kendisine benzetmeye çalışan Atiye, aslında görülüyor ki sonunda Dirmit'e benzemiştir. Onun gibi öfkeli, asi, boyun eğmeyen yönünü ortaya çıkarmıştır. En başından beri Dirmit'in farklı olmasından korkan Atiye, onun gibi farklı olabileceği bir mekân bulmuştur. Bir son ile özdeşleşen bir mekân, romanın sonunda başlangıcın yeri olmuştur. Ölüm veya ölümden sonra gidilen yer, mekân ve zaman bağlamında bir son değil, Atiye için bir başlangıç olmuştur.

3. Sonuç

Göç etmek her ne kadar yitirmek, eksilmek, farklılaşmak, tanımlanamamak olarak nitelendirilse de cinsiyet farklılığından dolayı göçün ne ifade ettiği de değişiklik gösterir. Bir kadın için göç, terkedilen yuvanın geleneklerini varılan alana taşımak ve devam ettirmek olarak görülse de erkek için yuvayı unutmak ve yeniliğe uyum sağlamak olarak anlaşılmaktadır. Romanda görüldüğü gibi kadın karakterler için göç ettikten sonra mekan değişikliğinin bir anlamı ve önemi yokken, erkek karakterler mekan üzerinden tanınmanın yollarını ararlar. Ne yazık ki romanda görülen Dirmit'in köydeki hayatını kentte de devam ettirmeye çalıştıkça farklılığının daha da meydana çıktığıdır. Köyde de olduğu gibi Atiye bu farklılıkları ortadan kaldırmaya çalışırken çatışmanın ve parçalanmanın kaynağını oluşturur. Köyde de farklı olan Dirmit'in hayatında kente taşınınca hiçbir şey değişmemiştir. Aynı şey Atiye için de geçerlidir. Köyde kızı ile verdiği savaşı aynı şekilde kentte de verir. Aslında bu savaş bir tür iktidar savaşıdır. Annelik ile iktidarını elinde tutan Atiye, bunu kaybederse tanımlanamayacak, yok olacaktır. Bu sebeple anne kimliği ile ölmek onun için bir yok olmak değil, özgürleşmektir, çünkü bu dünyada bütün görevlerini yerine getirdiğine inandığı zaman artık özgür olduğunu hisseder. Dirmit ise köydeki mutsuzluğunu kente de taşımıştır. Annesinin baskısından dolayı mutsuzdur, çünkü annesinin gölgesinde var oldukça yok oluyordur. Yok olmamak için tuttuğu her dal annesi tarafından koparılıyordur. Kente geldiklerinde ise durum farklılaşmamıştır. Bu sefer Dirmit'in yaşadığı mutsuzluk bütün aile bireylerini sarmıştır. Herkes bir tarafa savrulurken Atiye bu sefer sadece iktidarını Dirmit ile

değil, ailenin her bir bireyi ile kanıtlamaya çalışır. Baskıcı tavrı arttıkça köydeki hayatlarının tersine gücü daha da azalmıştır. Gücü azaldıkça, sonunda Dirmit kendini daha güçlü hissetmiştir. Anneden kopması her ne kadar Atiye'nin ölümü ile gerçekleşse de Atiye'nin Azrail ile olan kavgasında bu ölümü kabul ettiğini görürüz. Bu kabul ediş aslında Dirmit'in özgür olmasını kabul etmektir. Bu sebeple roman göç ile gelen ve kabul edilen özgürlüğün hikayesidir.

Kaynakça

- Arendt, H. (2018). *Şiddet Üzerine*. Çev. Bülent Peker. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carroll, A. (2018). *Alice Harikalar Diyarında*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eldemir, N. B. (2017). "Zamanın ve Mekanın Kayboluşu: Sevgili Arsız Ölüm". *Sosyologca*, 13,149- 155.
- Erdem, S. (2011). "Büyülü Gerçekçilik ve Halk Anlatıları". *Milli Folklor*, 91, 175- 188.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Karaçengel, E. ve Zeynep Şahin (2021). "Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Sevgili Arsız Ölüm". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 578- 593.
- Kırgız K, Ş. (2014). "Edebiyatta Yankılanan bir Seda: Göç". A.Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 229- 243.
- Moran, B. (2009). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3: Sevgi Soysal'dan Bilge Karasu'ya*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekin, L. (2001). *Sevgili Arsız Ölüm*. İstanbul: Everest.
- Tilbe, A.ve Sonel Bosnalı (2016). *Göç Üzerine Yazın ve Kültür İncelemeleri*. London: Transnational Press.
- Türkmenoğlu, S. (2015) "Latife Tekin'in Sevgili Arsız Ölüm Romanında Büyülü Gerçekçilik". A.Ü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 417- 426.
- Uluç, G. ve Murat Soydan (2009). "Güneşe Yolculuk ve Berlin in Berlin Filmlerinde İki Eksen, İki Dil Oyunu, Tek Olgü: Göç". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 181- 199.
- Üçler, F. (2018). "Sevgili Arsız Ölüm Romanında Kadın ve Sonsuz Döngü: Anne-Kız İlişkisi". *Uluslararası Marmara Fen ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı*, 1617-1623.
- Yalçın, G. M. (2017). *Göç Psikolojisi. Göçmen Gerçeğini Anlamlandırmaya Dönük Bir Sosyal Psikoloji Derlemesi*. Ankara: Pharmakon Yayınevi.

59. Determining the role of digital literacy in EFL teaching concerning the views of Turkish EFL Teachers¹

Kwestan Hussein AHMED²

Seçil TÜMEN AKYILDIZ³

APA: Ahmed, K. H. & Tümen Akyıldız, S. (2022). Determining the Role of Digital Literacy in EFL Teaching Concerning the Views of Turkish EFL Teachers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 966-986. DOI: 10.29000/rumelide.1164991.

Abstract

The use of digital technologies in English as a foreign language (EFL) teaching has not been addressed enough. Furthermore, the COVID-19 pandemic has emphasized the significance of digital technology and digital literacy in EFL field. This study aims at finding out EFL in-service secondary school (SS) and high school (HS) teachers' views on the role of digital literacy in their EFL teaching; revealing the level of EFL teachers' digital literacy and its effects on their teaching, and understanding the facilities of the digital tools and challenges in EFL teachers' instructions. Further, this study aims to examine the difference between the thoughts of SS teachers and HS teachers about the role of digital literacy in EFL. To achieve these aims, this study utilized a qualitative paradigm to determine the role of digital literacy in EFL classes concerning the views of Turkish EFL teachers, and their perceptions about digital teaching and learning tools in their instruction. First it was found that HS teachers knew the term digital literacy more than the SS teachers. Both SS and HS teachers were confident using digital tools and being digitally literate although some of them could not define the term properly. Secondly digital literacy was claimed to have positive effects on language teaching. Thirdly, all the participants agreed with the fact that the innovations of the digital technologies facilitated their language instruction. Lastly, digital tools had many challenges due to some problems besides their advantages. All in all, when taken together, the results of this study confirmed the vital role of digital literacy in EFL teaching in the digital age that teachers should acquire and use it actively. Therefore, EFL teachers should incorporate digital literacy in using different digital technologies such as Web 2 tools having several facilities into their instructions. The EFL teachers also admitted the need for trainings and seminars to help them using those tools and become digital natives.

Keywords: Digital Literacy, English as a foreign language teaching (EFL), digital technologies

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dijital okuryazarlığın rolünün belirlenmesi

Öz

Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı konusu yeterince ele alınmamıştır. COVID-19 pandemisi yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında dijital teknolojinin ve dijital okuryazarlığın önemini gözler önüne sermiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışma ortaokul

¹ * Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

² YL Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Elazığ, Türkiye), kwstanenglish@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8403-8529 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164991]

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Elazığ, Türkiye), stakyildiz@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4116-7344

ve lise düzeyinde çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın İngilizce öğretimindeki rolünü belirlemek üzere görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ve bu seviyelerin öğretimlerindeki etkileri ile dijital teknolojilerin kullanımlarının getirdiği olumlu ve olumsuz yönler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak ortaokul ve lise öğretmenleri arasında bahsi geçen kavramlar bağlamında fark olup olmadığı da aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için, bu çalışmada nitel bir paradigma kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öncelikle lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin ortaokul düzeyinde çalışanlara göre dijital okuryazarlık kavramını daha iyi bildikleri, iki grup öğretmenin de dijital teknolojileri rahat bir şekilde kullanabildikleri belirlenmiştir. İkinci olarak, dijital okuryazarlığın yabancı dil öğretiminde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Üçüncü olarak araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin üzerinde mutabık oldukları bir durum da dijital teknolojilerin dil öğretimini kolaylaştırdığıdır. Son olarak birçok avantajı bulunmasına rağmen dijital teknolojilerin bazı dezavantajlarının da bulunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm sonuçlar göz önüne alındığında dijital okuryazarlığın yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu ve de öğretmenlerinin bu beceriyi etkili bir şekilde kullanmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Web 2 araçları gibi farklı teknolojilerle derslerini çeşitlendirmelerinin ve de bu alanda öğretmenlerde var olan eksiklikleri gidermek için yapılacak eğitimlerin faydalı olacağı gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dijital okuryazarlık, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, dijital teknolojiler

Introduction

The use of technological devices in the educational institutions, workplaces and houses are widespread and have become an integral part of everyday life. Daily tasks have been influenced by communication technologies. Individuals need to use information and communication technologies (ICT) to administer information, communicate to the others and discover the world. These modern technologies are necessary to improve the quality of life as well as education. Therefore, modern people need to be digitally literate, which is reinforced by the extensive improvement and use of modern ICTs. So digital technologies are needed to be researched in terms of education since the adaptation of them has transformed the whole educational paradigm. The growth of modern ICTs requires people to be equipped necessary skills and competencies to cope with the rapid change in the field. Those skills are addressed as digital literacy skills (Reddy & Sharma, 2020) which have become one of the main competencies of this century (Cisotto & Pupolin, 2018). Digital literacy therefore, was defined by the European Commission as the potential to use ICTs and internet to acquire the skills and knowledge vital to survive in the 21st century. It can also be defined as the awareness about how to use the digital technology effectively (Martin & Grudziecki, 2006), safely, wisely and productively (Dudeney & Hockly, 2016).

The use of ICTs in educational environments helps the stakeholders to raise the standard of education and enrich the learning experience (Cullen, 2017; Sharma & Reddy, 2015). The progress of such technological advancements including the use of television, computer, mobile, smartphones, and tablets, expand the opportunities to learn and the exchange of information and resources on individuals' literacy strategies (Arnone & Wagner, 2011; Linda, 2008). According to Sarkar (2012) the role of instructors as the center and authority of traditional educational model has changed to the facilitator and guide by the use of ICTs besides the role of learners from the passive recipients to active participants. Ilomaki (2008) also emphasized that technology skills are vital ones for teachers internalizing the role

of being facilitator, to scaffold their students. In certain modern industrial countries, innovations of technologies have become almost widespread for foreign language teaching as well (Golonka et al., 2014). In this digital era, so many useful tools, platforms, and applications are available that language teachers have managed to use via computer and smartphone in their instruction (Warschauer & Healey, 1998; Kukulska-Hulme et al., 2017). It is a well-known fact that technological innovations facilitate language teaching and learning (Choi & Chung, 2021). Likewise, instructors are expected to be familiar with the current technological tools and investigate them effectively in their instructions. The use of smartphones effectively covers the opportunity for a better learner-centered setting. Thus, it cannot be ignored how digital technologies no matter they are old or new manage language activities (Levy, 2009). Digital technologies are particularly necessary for the societies in which there is insufficient exposure to the target language. That is why using them in teaching foreign languages and being literate to use them correctly are essential issues.

COVID19 pandemic made side effects in all sectors of everyday life, especially the education field and the whole world moved towards online education which it may continue for years. Therefore, it can also be stated that the pandemic has highlighted the significance of digital tools and being digitally literate in learning and teaching. Nash (2020) highlighted the fact that teachers who lack digital literacy skill found accessing information online very difficult through the pandemic remote education period. However, Sánchez-Cruzado, Santiago Campión and Sánchez-Compañía (2021) stated that educators oblige to be digitally literate to help students learn a foreign language since digital literacy provides teachers a wide range of resources about language teaching. Therefore, keeping with the technological developments necessitates that language teachers should scaffold their students to improve themselves to use digital devices in language learning (Purnama, Ulfah, Machali, Wibowo & Narmaditya, 2021) From this point forth, the researchers of the current study wanted to reveal whether the Turkish EFL teachers can use digital tools in their instruction sufficiently or they need further training as well as their digital literacy level affects positively to their instruction or not.

The investigation of two different databases (Web of Science and SCOPUS) for indexing articles has shown that there are few studies on EFL teachers' digital literacy during the last ten years. Figure 1 (accessed on 5th Feb 2021) (a) shows the publication years from 2010 to 2020

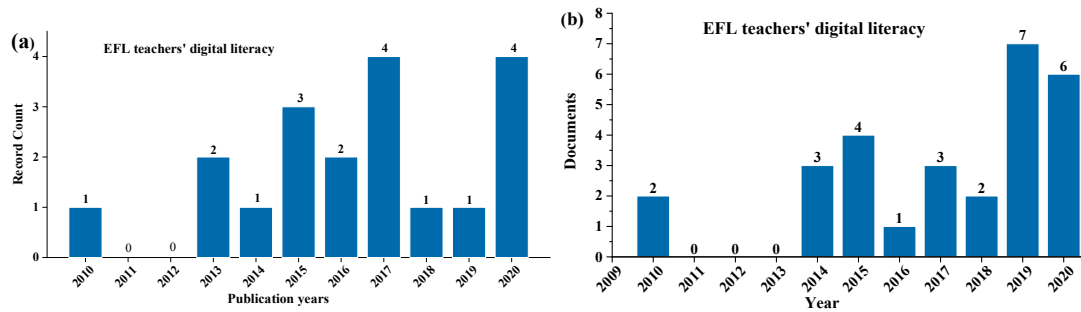


Figure 1. (a & b) Source “SCOPUS” and “Web of Science” Keywords “EFL teachers, digital literacy”

Figure 1 (a) shows the publication years from 2010 to 2020 indexed by Web of Science, and Figure 1 (b) shows the publication year of SCOPUS during the last ten years until 2020 searching with keywords “EFL teachers' digital literacy”. Despite the importance of it, so far, very little attention has been paid to the digital literacy levels of EFL teachers. As it has also shown in Figure 2 (accessed on 5th of February),

the publication year of SCOPUS from 2010 there are only three studies, searching the title of “EFL teachers’ digital literacy”. EFL teachers and digital literacy.

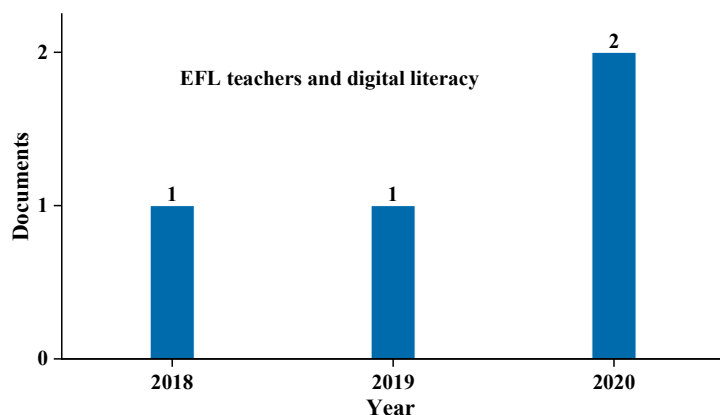


Figure 2. EFL teachers and digital literacy

Firstly, this research intended to find out EFL in-service secondary school (SS) and high school (HS) teachers’ views on the role of digital literacy in their EFL teaching. Secondly, it aimed at revealing the level of EFL teachers’ digital literacy and its effects on their teaching. Lastly, it intended to understand the facilities of the digital tools and challenges in EFL teachers’ instructions. Therefore, this study aimed to achieve a more critical view on EFL teachers’ understanding of digital literacy addressing the following research questions:

1. What does the term digital literacy mean for (secondary & high) school EFL teachers?
2. How does the digital literacy level of (secondary & high) school EFL teachers affect their teaching?
3. What are the facilities of using digital tools in (secondary & high) school level of EFL teaching?
4. What are the challenges of using digital tools in secondary & high school level of EFL teaching?

The outcomes of the present research are expected to contribute to the field with their realistic perspective.

Methodology

Qualitative research intends to investigate human experience through a wide perspective which provides testing new hypotheses (Burns & Grove, 2003). Achieving depth insights of a group of teachers of having experience related to the selected topic qualitative research was chosen for the present study which is supported by Corbin & Strauss, (2008); Levitt and his colleagues, (2017) and Manu (2018). It identifies Turkish EFL teachers’ understanding and practices of digital literacy.

Participants

The sample of the present study was 18 Turkish EFL teachers; nine teachers working in SS and nine teachers working in high state schools, randomly chosen in Elazığ, a city located in the East Anatolian Region of Turkey. They have been teaching from 5th to 12th grade. For the SS teachers’ discussion, nine

teachers (eight females and one male) participated in a Zoom meeting for one hour and a half; for the HS teachers' discussion nine teachers (seven females and two males) participated in an online Zoom meeting for one hour and a half. The sampling method used in this study was non-probability and convenience sampling. The study was conducted at the time of Covid-19 pandemic shutdown that is why convenience sampling was the most suitable one to collect the sample for the study.

Data collection instrument

Focus group discussion seeks to obtain and discover participants' opinions, views, and knowledge about the selected topic. Accordingly, data were collecting using focus group discussions to explore the role of digital literacy and aims for using digital tools, facilities, and challenges in EFL teaching, which may be difficult to achieve in responses to direct interview questions as supported by Kitzinger, (1995); Krueger, (2014); Krueger & Casey, (2000) and Onwuegbuzie and others (2009).

The participants are able to freely express their opinions without being forced to say or not to say any ideas in focus group discussions (FGD) (Morse et al., 2002). It is also attractive and enjoyable for the participants (Dawson et al., 1993). The FGD facilitate the researchers to reach a variety of interaction styles that individuals use in their daily life, like stories, jokes, and debates (Krueger, 2014), so they contained interesting and exchanging opinions among the participants. In the light of the above scholars' points of view, the FGD were chosen and the data was collected via focus group discussions. One of the FGD contained nine EFL SS teachers while the other had nine EFL HS teachers. The moderator of the present study who managed the Zoom meetings focus group discussion was aware of how to conduct and control the discussion in a very proper way and the participant was very comfortable expressing whatever they want to say about the selected subject. The interviews were held in the Turkish language, the reason for conducting in the Turkish language was to create a more comfortable atmosphere for the sample of the study to express themselves freely. Last and most importantly, the moderator was aware and acknowledged how to be respectful enough and friendly with the respondents as Morse and his colleagues (2002) suggested.

Data collection procedure

After determining the way of data collection, a question pool was created to investigate the related literature. Then the questions were consulted by two academics working at Faculty of Education in Firat University. They ensured the scope and appropriateness of the questions for the research. Having their suggestions, the questions were revised accordingly. Finally, the last form of the questions was prepared. Two focus group discussions were held via online Zoom meetings with the participation of the researchers and a moderator to meet the reliability of the study. The time when this study had been conducted, was the Coronavirus period, so the focus group discussions were held via online Zoom meetings (Lowenthal et al., 2020), which is a free HD application for meeting online, where the participants cannot be together face to face. Similarly, Zoom could be a well-developed alternative for collecting the participants in real-time to discuss the topic (Gunawan et al., 2021). Furthermore, the Zoom meetings of the focus group interviews were recorded and stored for providing trustworthiness of the present study as Krueger and Casey (2002) recommended (Krueger & Casey, 2002).

Data analysis

For the analysis of the data content analysis was chosen, as it has a vital and long history in social science studies (Krippendorff, 2004). First, the respondents' speeches were converted into text form and reviewed by the researchers. Next, the Turkish context was proofread by three native speakers. Respondents' texts were then sent to them ensure the reliability of the original data and recordings; this process is supported by Morse et al., (2002). Finally, the data were translated into English and sent to three other academics to review. The software application used in the present study was Nvivo 12, which enables researchers to organize and analyse a wide range of the data, such as records, pictures, audio, video, questionnaires, and web/social media contents (Edhlund & McDougall, 2019). Moreover, this software computer Programme makes the analysis process easier, methodic and attentive. For the privacy of the respondents, personal details are not provided. Instead, the abbreviations were set for the name of the respondents as the SS teacher (ST1), the second HS teacher (HT2), and it continues respectively to the rest for both groups of respondents.

Findings and results

Research Question (RQ)1. What does digital literacy mean to EFL teachers?

a. What does digital literacy mean to SS EFL teachers?

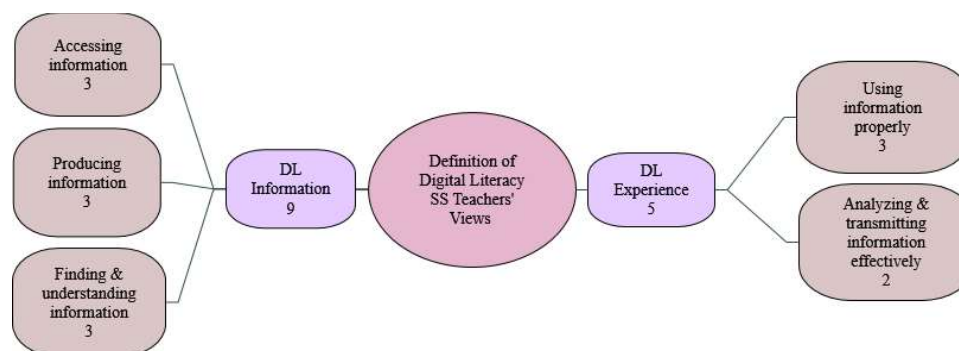


Figure 4. SS Teachers' Definition of Digital Literacy

The categories for the definition of digital literacy are 'Digital literacy experience' and 'Digital literacy information'. For the first category digital experience, two codes were assigned (f=5), which are 'using information properly' (f=3) and 'analysing and transmitting information effectively' (f=2). Also for the second category 34 digital information, three main codes were observed (f=9) including 'accessing information' (f=3), 'producing information' (f=3), and the last code 'finding & understanding information' (f=3). Some of the SS EFL teachers who participated in the present study defined digital literacy as a 'digital literacy experience', they believed that a digitally literate person is someone who has experience with digital innovations. For instance, ST1 defined digital literacy as "Digital literacy refers to the use of technological elements in the acquisition, sharing and transmitting knowledge. In fact, in my point of view, it is important how we use technologies in our life which is called digital literacy. Of course, first, we think about getting information, but how well we use it properly is also significant for us". ST9 insisted that "digital literacy means the ability to use information in the digital environment, to understand, to grasp, and at the same time to create content. When I think digitally as a teacher, I can think of using digital media efficiently". Accordingly, ST5 revealed that "Digital literacy is dealing with accessing and using information with technological tools, which means that we can use all kinds of technological devices with the development of technology. Accordingly, how well we can use them is

important, and this is not only for computers but for tablets, phones are also available in a variety of digital tools”. Some of the SS teacher respondents of the present study also focused on ‘digital literacy information’. ST5 defined digital literacy as “Digital literacy is dealing with accessing and using information with technological tools, which means that we can use all kinds of technological devices with the development of technology. How well we can use them is important, and this is not only for computers but for tablets, phones are also available in a variety of digital tools”. ST6 as well as declared that digital literacy is “I can describe digital literacy as accessing or sharing information with others through technological devices. The important thing is how skilled you are at obtaining and sharing the information you have achieved. That is one of the requirements of this century. In fact, since we are in the age of technology, so we need to be digitally literate”. Moreover, ST7 also defined digital literacy as “I think that digital literacy is the ability to produce, share, and maintain information with the use of technological tools along with their use”. Two of the teachers insisted that digital literacy is as important as normal literacy, e.g. ST3 mentioned that “For me, digital literacy referring to one of the needs of the 21st century. I can say that digital literacy is a set of knowledge and skills that enable us to live in this increasingly digitalized world, to be a part of this new life, to develop ourselves in this digital life, to learn, to establish cause-effect relationships, and to produce. And this skill is as important to literacy as we know it right now”. Also, ST8 said “I think that digital literacy is as important as normal literacy, because in the changing and developing world. Technology is everywhere in our life, therefore, it is required for us to use technological tools such as computers, tablets, and phones to access and share information”.

b. What does digital literacy mean to HS EFL teachers?

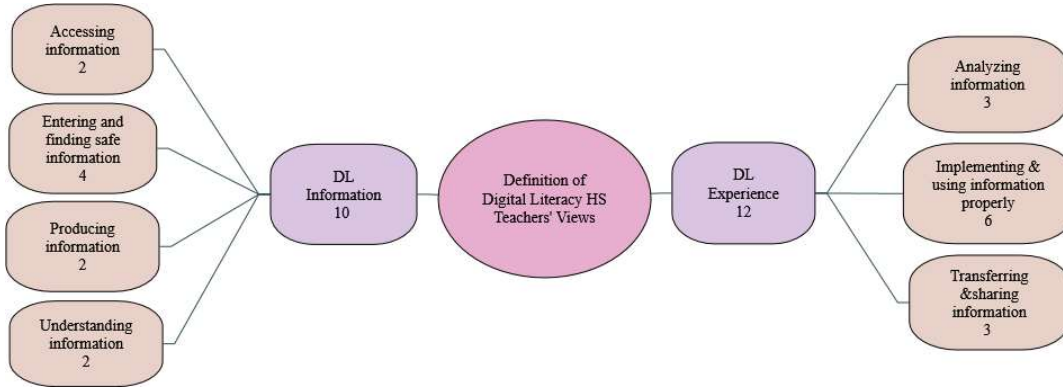


Figure 5. HS Teachers' Definition of Digital Literacy

According to the results obtained from the data analysis of the definition of digital literacy by HS teachers (f=22), two main categories were created including ‘Digital literacy experience’ and “Digital literacy information”. For ‘digital literacy experience’ (f=12) three codes were created according to the results such as ‘analysing information’ (f=3), ‘implementing & using information properly’, and ‘transferring & sharing information’ (f=3). Besides, for the second category, ‘digital literacy information’ (f=10), four main codes were discovered, including ‘accessing information’ (f=2), ‘entering and finding safe information’ (f=4), ‘producing information’ (f=2), and ‘understanding information’. Most of the HS teacher samples of this study were insisted on the digital literacy experience and having information rather than just reading and writing online. As specified by HT1 “Digital literacy is the ability to use and utilize devices with internet connectivity such as smartphones, tablets, computers, and to find, understand and share much different information with the help of these devices. Finally, actively

transfer them to students in order to share information”. As also claimed by HT3 “In my opinion, digital literacy means being able to understand and use the information in digital environments and to implement it effectively. Although we were not born in a digital environment, we are currently trying to be digitally literate. In summary, I can define digital literacy as obtaining and using information correctly through a tablet, phone, computer, and Web 2.0 tools”. HT5 “In my opinion, digital literacy means using and analysing all technological tools in this digital age, and to be able to integrate the more useful ones into everyday life and education system”. HT8 “Digital literacy is very important for us to be able to transfer the information in the digital environment to our students in the best way. Since so much information is available on the internet or from other Google search engine, I can sort them in the best way and distinguish which ones are useful for our students and which ones are not, and accordingly, I can define them by transferring the information in the best way”. Answers for digital information (f=10), ten comments were perceived as believed by some of the HS teacher respondents. HT2 “in my opinion digital literacy means the ability to make effective use of digital tools in our distance or face-to-face education, and also, to be aware which digital tool we can use for which skill. Most importantly, to be able to choose the sufficient and necessary tool according to the capacity and perception of our students”. HT4 “In parallel with technological developments, all of these smart devices that we currently use like the ability to produce, find, analyse or use information together with all of them”. HT6 “I can define digital literacy as access to use Web 2.0 tools, smartphones, computers, tablets, etc. Since all the devices are connected to the internet and entered into our lives quickly and rapidly with this distance education and coronavirus period. Therefore, we have to develop the ability to understand internet devices correctly in the teaching process. Moreover, we need to teach our students how to use these digital tools safely and properly for the learning purpose”. As claimed by HT7 digital literacy is “digital literacy can be described as the ability to access, analyse, produce, and share information with all kinds of smart devices in a proper way. In fact, for me, digital literacy sounds like the Noah's Flood in the education field. In other words, it is like a process that we are starting to go back completely from the first point. As it's clear, digital technologies are advancing so we need to practice more, and sometimes I feel foreign for some innovations so we are trying to progress ourselves to be digitally literate teachers”. The last definition according to HT9 for digital literacy is that “digital literacy means to be able to enter safely in virtual environments and use it most beneficially. Likewise, finding the right information is so important in this digital era”.

RQ2. How does the digital literacy level of (secondary & high) school EFL teachers affect their teaching?

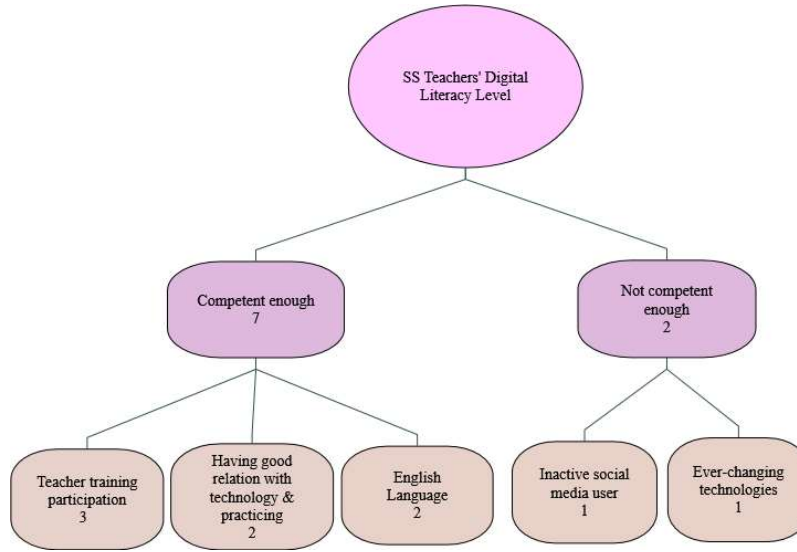


Figure 10. SS teachers' digital literacy level

Figure 10 shows the results of the fifth interview question for the SS teachers in this study, which confirms their digital literacy level. Two basic categories were discovered after the analysis of data. Examining the SS teachers' answers for the first category was recognized as "competent enough" (f=11) and 'not competent enough' (f=2). According to the responses of the SS teachers when asked about their degree of digital literacy, the majority of them, approximately seven teachers, stated that they are sufficient and competent enough when utilizing digital tools. They also revealed some reasons for their being competent digital literacy level which is (f=11). Apart from that, only two of the teachers insisted that they are not competent enough, which revealed reasons for not being competent enough (f=2). The first category was found competent enough (f=7), with its three main codes, according to the data evaluated for this interview question. The first code that was mentioned by three of the teachers is 'teacher training participation' (f=3). Accordingly, they claimed that because they had participated in teacher training courses, they had a high digital literacy level, therefore, they feel competent enough. ST3 stated, "I feel competent enough. Openly, I find my digital literacy level sufficient. I say this by comparing myself with the environment and people around me, because usually when my colleagues are in a place where they hang out like that. Of course, digital literacy is not just using this device or using an application as we said, but it was something more general. I used to use every feature of the ZOOM, and I found myself sufficient in this respect. The Ministry of National Education published a digital literacy feature guide and teacher training courses for teachers. I think this guide and courses are something that shows my new level of digital literacy. But of course, there is also more to be literate, since the digital world is a world that is constantly being renewed, i.e., it does not mean that being enough today will be enough tomorrow. Of course, we are constantly in exploration. I also think we need to be in continuous improvement. Finally, if I am not a digitally literate teacher, I would not attend seminars to improve my digital literacy level and would not integrate the recommended digital tools mentioned in these seminars into my lessons. Thanks to the seminars I attended, I became aware of several digital tools that I mentioned above, and thanks to my own research and curiosity I became aware of some of them". ST4 declared "I feel competent enough. I am currently working on a digital content development commission. If you had asked before the training course, in fact, I did not feel that enough, but now we have produced and produced and reached more both written and visual. It really is becoming a part of my life. I know these kind of things, that's why I can say I feel competent". ST5

pointed out, “In my undergraduate degree, we took three semesters of practical learning, which had an undeniable effect in every sense for having a good level of digital literacy”. The second code and the reason for being competent enough, according to the teachers' answers created as ‘having good relation with technology and practicing’ (f=2), which is the most highlighted factor mentioned by the teachers. Accordingly, ST5 considered “I have always had a good relationship with technology, and in my undergraduate degree, we took three semesters of practical learning, which had an undeniable effect in every sense. I am interested in digital literacy, and I would like to master it. I believe that technological features make my job, my profession, or my personal work easier in daily life. That's why I am trying to learn everything that makes the job easier in a complete pragmatist way. I also try to learn more. I consider myself competent in this sense, therefore I choose to be competent enough”. ST9 indicated, “I feel competent enough when I think about accessing, producing, and sharing information. I am a member of many channels on Instagram, Twitter, and YouTube, so as a teacher, I think that in my lessons or my social life, I have quickly accessed any digital innovation, digital situation, or any other information that could be useful for me through these channels. That's why I think my digital literacy is at a good level”. The third and the last code that was created for the category of ‘competent enough’ was ‘English language’ (f=2). ST1 remarked, “I can say think my digital literacy level is good and I choose the option of competent enough. I think we're good at it, whether at school or in our life. As an English language teacher, I think language is one of the factors that makes us really good users of digital technologies. In this regard, I feel sufficient”. T8 stated “Yes, I feel competent enough, in terms of reaching and spreading information, because knowing the language can give us a lot of advantages. That's why I think I am at a good point”.

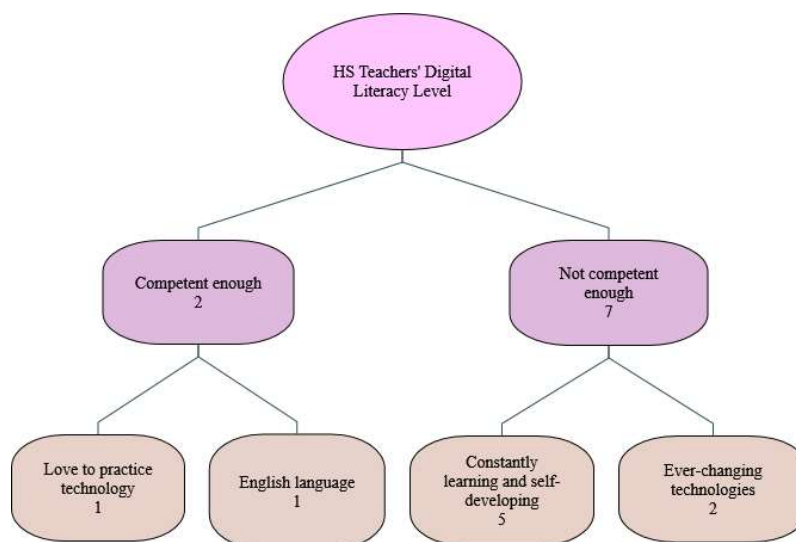


Figure 11. HS teachers' digital literacy level

Observing the analysis of the data and the findings showed that most of the HS teachers in this study insisted on ‘not feeling competent enough’. Several possible factors for this finding have been realized which can be addressed based on the teachers' explanations. One of the possible satisfactory explanations for the HS teachers that they did not feel competent enough was due to the ever-changing technologies nowadays they required more and more practice. Another possible reason for this was that they insisted on constantly learning and developing their digital skills. The majority of the HS teachers of the study highlighted the fact that they did not feel competent enough (f=7). 54 For the first category,

two codes were formed as ‘love to practice technology’ (f=1). HT1 noted “I can say I am competent enough user of digital tools nowadays, I think the reason is that we are English language teachers and we can find anything with the help of the English language”. The second code ‘English language’ (f=1) was also indicated by one of the teachers. HT5 claimed “I want to say option A which is competent enough because I love working with lots of technological tools. As English teachers, we have to be digitally literate. In this case, I find myself competent enough due to more practicing on technological devices and tools”. Apart from that, two main codes were created for the second category: ‘constantly learning and self-developing’ (f=5) and ‘ever-changing technologies’ (f=2). Five of the teachers insisted on constant learning and self-development. HT3 indicated “I feel, I am neither competent enough, nor incompetent, so I can say that I am in between competent and incompetent because in my opinion we need constantly learning and developing due to the innovations of technologies”. HT4 stated “Actually, I have to say that between being competent and not competent is developing because in this digital era everything is not static especially for education. So, we are all need constantly learn and devdevelopHT6 noted “I do not say option A. I mean, I do not say that I am very good, but my husband helps me a lot since he has taught me more about digital tools. I choose between A and B. I think there is still much more to learn about digital literacy”. HT7 said “I can say something between competent and not competent enough, the reason is that we as a teacher need more learning about new digital tools so in this way I cannot say I am competent”. HT9 stated, “To be honest, I cannot say the option of being competent enough exactly, but it is so close to A, although I work with digital tools daily, still we need more to be literate, that is why I choose neutrality”. The second code is ‘ever-changing technologies’ which was claimed by two of the teachers. HT2 clarified, “I can say that I am not very competent enough and not very incompetent, so I can feel neutral in using digital tools as it is clear the technologies are progressing so we need more and more practices to be competent enough and use them well in our instruction”. HT8 stated, “I do not feel competent enough, and also because of the corona period, we have all developed our digital literacy, but with the advances of new technologies and ever-changing of such digital devices and tools we still have a long way to go and more to learn”.

RQ3. What are the facilities of using digital tools in (secondary & high) school level of EFL teaching?

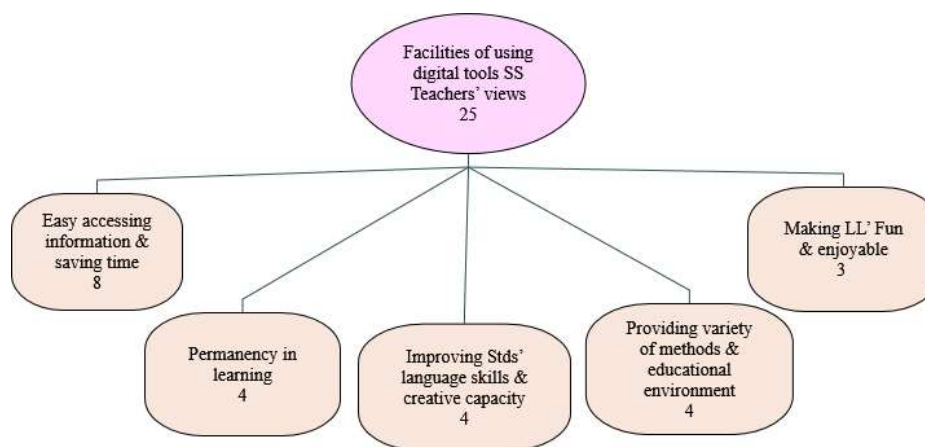


Figure12. Facilities of using digital tools SS teachers views

Figure 12 depicts the results of the ninth interview question for SS teachers, along with the codes. Twenty-five comments (f=25) were detected according to the responses of the SS teachers of the study about the capabilities of digital tools, and six codes were disclosed based on their responses to this

interview topic. As stated by the teachers 'Easy accessing information & saving time' (f=8), mostly focused by the teachers. ST1 announced "I can declare that with the help of digital tools we can access information easier, therefore, it saves time, for example, my and the 6th -grade students are working and writing very slowly, especially in the lessons. When 64 they say we write at home, I take the photo of the board and send it to WhatsApp groups, then they say we will write at home, so I can save time in this way. Or, for example, when I want to do an activity in a classroom tomorrow, I share materials in the WhatsApp groups the students will pass on it in this way they would be more prepared for the lesson. In this way, of course, our lesson is more enjoyable and understandable. Finally, I can point out that digital tools enable us to access information faster and share it more easily. This has a positive impact on saving time and energy". ST4 "with the help of such digital tools I can access information in a short time, therefore it saves time for me as a teacher". ST7 indicated, "In my points of view one of the biggest benefits is that it saves time for us using digital tools in the way that we can access information faster and share to students easily". With reference to, 'providing a variety of methods & educational environment' (f=4), and making the language lesson fun and enjoyable (f=3) was highlighted by the teachers such as ST1 stated "I can observe that digital tools make the lessons more enjoyable. Digital tools facilities in my opinion make the lesson enjoyable, fun, and understandable as I send students' assignments before the lesson time, or during the lesson, we try some enjoyable games that lead to understanding easily with the help of such beneficial platforms such as Web 2.0 Tools". ST3 claimed the fact that "There should be a variety of methods and techniques in foreign language teaching, which the digital tools can provide this. It is useful for developing the four well-known skills. They can be used at every stage of the lesson. They are easy to use and provide teacher convenience. It allows you to create your own materials based on the needs or levels of your students. Its individuality and flexibility in learning provide freedom". ST4 mentioned "since we use different learning techniques, the students can learn the subjects better, and the lessons can be made more fun, this is one of its benefits. Meanwhile, we use different learning techniques, the students know the subjects better, and lessons can be made more fun, therefore this is one of its benefits. For example, if I mention EBA when you use the digital tool like ZOOM for larger audiences, one of its biggest advantages is that it can be a class for you, the table you sit on, which is flexible so that you are very independent of where you are or what you do. In such a way, in my opinion, an appropriate educational environment is created for everyone". ST7 noted, "Digital tools make language lesson easy, fun, and enjoyable because the students also get extra information 65 that they can not get from the teacher or only from the textbook, or I have seen it as an extra method". In terms of the last two codes including 'improving language skills and creative capacity' (f=4), and 'permanency in learning' (f=4) some of the teachers talked about the significance of language skills and permanency in the learning process for instance ST1 and ST4 claimed: "digital tools can provide permanency in learning especially when we use new applications or new activity". ST3 declared "It is useful for developing the four well-known skills. They can be used at every stage of the lesson. They are easy to use and provide teacher convenience" ST5 stated "The advantages or the facilities of using digital tools are more for us as EFL teachers, because in English lessons, we need to improve some skills in our students and we need audio and visual materials for this, moreover, the digital tools can provide all of these for us. Accordingly, we are not native speakers, but we can offer native speakers to our students, for instance, the person who students listen to and watch on EBA is a native speaker". ST6 revealed "I think it is beneficial in terms of offering multiplicity, appealing to many sensory organs, and providing cooperative learning, which makes it easier for students to learn. As a necessity of the digital age, these skills of all students should be developed, also, a comprehensive training should be provided and its applicability should be checked". ST8 mentioned "I think, it provides permanence, develops their skills more easily, and increases motivation". ST9 stated "I can also say the following as the advantages

of digital tools. For our students to use these digital tools, we need to develop their skills to adapt to the 21st century, and students should use technology effectively and efficiently. For students who can achieve this, they will progress better in classes all their lives. For this reason, when we think about English lessons, I can say from my students are more interested in the lessons by using digital tools, and the negative attitudes and negative behaviors of the students may also demolish the prejudices against English lessons. But overall I can recognize that they look more positively”.

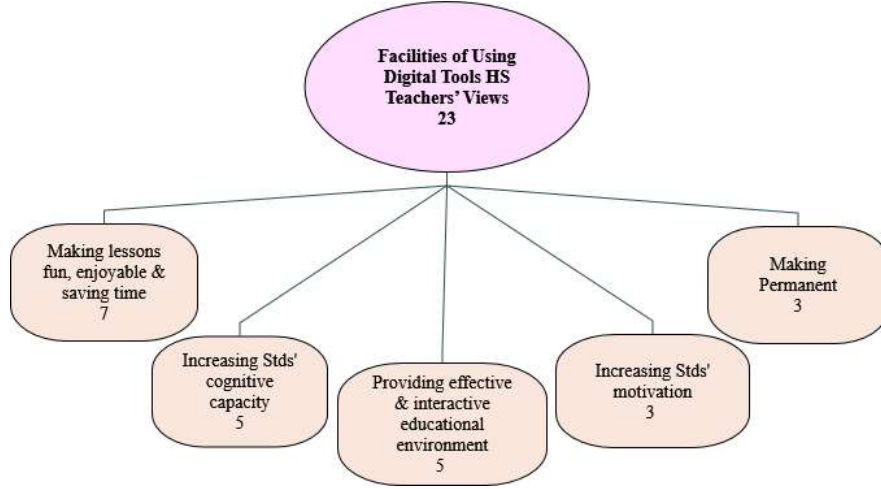


Figure13. Facilities of using digital tools HS teachers' views

23 comments were highlighted by the teachers for the facilities of such tools, also five main codes without any categories were created in accordance with their answers. Most of the teachers assisted that the use of digital tools 'made lessons fun, enjoyable, and save time' (f=7), 'providing effective & interactive educational environment' (f=5), and 'making the lesson permanent' (f=3), which they claimed that these are very crucial in the teaching and learning process agreeing to the teachers' answers. HT1 noted, "In my opinion, digital tools are very beneficial for some reasons, for example, they are more practical in terms of providing a more effective and interactive educational environment. Another benefit of the digital tools is that they can make the lesson fun, and being able to do more activities in a short time, thus save time and keep students active in the lessons". HT2 stated, "Language teaching and learning have a dynamic structure that requires different skills, and as English teachers, we can make language learning both fun and permanent by 67 using tools that appeal to these skills. Our students can actively take part in their language learning and we can teach our lessons more easily, especially in the distance education process". HT3 declared, "I think this is very effective in increasing students' learning language in a fun way and increasing their motivation. Students' interest in digital tools enables us to teach more enjoyably. Another advantage of digital tools is that they are ultimately saving time in the end, for example, when we do an activity via the Kahoot tool instead of asking individual students, it saves time by seeing everyone there. So we will provide feedback with this in the lesson and we do not waste time with feedback". Also, HT4 claimed, "It is possible to provide access to information at any time and to have the opportunity to make information permanent". HT5 revealed, "As an advantage, I have to say that the students nowadays can talk digitally. For example, there is a software called Plotagon, which creates a mutual dialogue in a virtual environment. So, they play a more active role in the lesson. The second is in terms of time management, with the writing activity, I can convey the subject in a very short time. They also grasp, know, and become permanent, because they write something by themselves. I think it is more beneficial in terms of both competence and time management". In terms of 'increasing

students' cognitive capacity' (f=5) and 'increasing motivation' (f=3), some noteworthy comments were focused including HT3 pointed out, "I think this is very effective in increasing students' learning language in a fun way and increasing their motivation". HT5 stated "I think it is more beneficial in terms of both competence and time management. Of course, spending a lot of time with technology is not something we want, but now we have to do that with the need for such tools in our daily life and especially the teaching process. What matters to us is how we can use digital tools positively". HT6 revealed, "The advantages, in my opinion, are students that can express themselves very well in online education, and digital tools increase their interest in the lesson". HT8 declared, "The advantages are more for us, so I can say that it makes the learning process more effective and increase students' cognitive capacity". And the last HT9 claimed, "It enables students with different learning styles to learn better and motivate them to learn via digital tools"

RQ4. What are the challenges of using digital tools in (secondary & high) school level of EFL teaching?

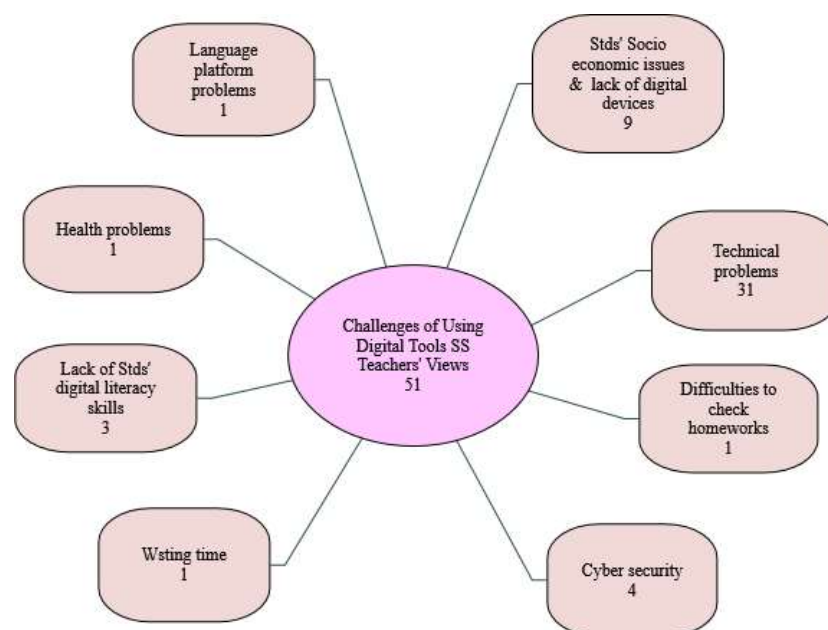


Figure14. Challenges of using digital tools SS teachers' views

Most of the SS teachers insisted on the reality that they faced many challenges due to technical problems which include power outages, internet access problems, device errors and one of the teachers complained about software issues. Similarly, they complained about students' socio-economic issues that mad difficulties of using digital tools in their instructions. In the matter of 'technical problems' (f=31), and 'students' socio-economic issues' (f=9) all the SS teachers complained about these problems for instance ST1 complained "There may be technical problems, such as sometimes power outages, and internet problems". ST3 stated "The biggest challenge is to work with low socio-economic students. The fact, they do not have their own technological devices and internet access is the biggest obstacle for me or when I want to use more and more diverse digital tools to improve my students' English skills". ST5 declared, "Of course, during the lessons, a technical problem may occur. Sometimes I have to cancel the lesson at that moment because it cannot be solved immediately, and sometimes students disappear". ST7 pointed out, "Students with a low socio-economic level may not have access to the lesson properly. Also, we may have problems with the electricity service because internet access or computer use only

possible with electricity”. ST9 also claimed that “Technical problems, security problems, digital devices are not working more precisely, lack of materials and timeless applications, and waste of time”. Another challenge that was focused on by the teachers, was ‘cybersecurity’ issues which made trouble sometimes as ST4 complained “Since we entered both EBA and school blended education, so we have experienced many challenges in teaching, both physical and technical problems, e.g., loss of internet connection, or if the smartboards are connected to the computer, my flash disk may have a virus, or maybe there is no a compatible program to support the format of the video that I want to play, we have such a problem on the computer. Overall, I can say, cybersecurity problems, lack infrastructure, high fees for applications are the general issues”. ST5 on the other hand noted, “There is also a problem at the point of cybersecurity, which I think is a big challenge in front of using digital tools. For example, in a lesson, foreigners always entered our online lessons. In my opinion, there is no equivalent in it in any way. We had a problem at EBA, I think the biggest challenge of using digital tools is security”. 70 The teachers also highlighted students’ lack of digital literacy skills, which made difficulties in using digital tools in their instruction such as ST1 complained “since our students are not enough digitally literate individual, I can not use digital tools as much as I want. Likewise, when I give homework in live lessons, students have more trouble because they are insufficient in this regard, so it takes a long time to guide students on this issue”. ST6 declared, “The digital literacy levels of my students also affect my education process. We can not conduct collaborative work because we do not have a common area of use”. Based on the observing language problems, one of the teachers said that as the platforms are in the English language not Turkish, it may make trouble for us, ST5 stated, “the platform we use is not in the Turkish language, therefore students do not know how it works very well, i.e., they do not utilize it very well”. Moreover, one of the teachers dedicated that they have ‘difficulties to check home works’ like T8 highlighted, “Since students are not enough in this regard, it can sometimes be difficult to make them use properly. It is more difficult to follow the children after the lessons we do in the online lessons. For example, if something was done in a homework. They can submit their homework one by one at different times, so I think there is a problem to follow”. The last two codes are ‘health problems’ and ‘wasting time’ which were mentioned by two of the teachers; T1 stated “technological devices cause health problems and overexposure to the screen increases my headaches and back pains”. ST9 declared “using the digital tool is a waste of time in my opinion because sometimes it takes a lot of time checking students’ home works or using social media also takes time”

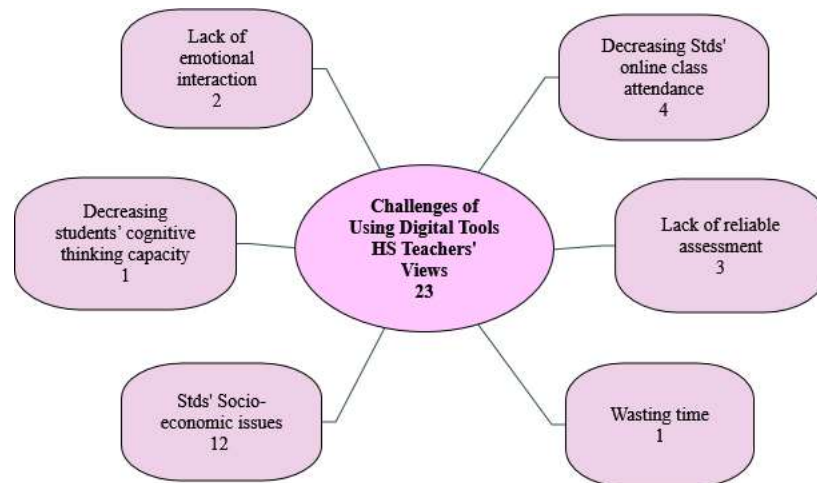


Figure 15. Challenges of using tools HS teachers’ views

When HS teachers were asked about the difficulties they face when using digital tools in their classroom, they identified the following issues and concerns. Most of the teachers proclaimed that their students' socio-economic issues made it difficult of using such tools. HT1 declared "The challenges and difficulties I can announce are, the inability to reach all students at the same rate. Because the student's economic issues are different and all of them do not have the same opportunities to access the digital tools, which makes them difficult to attain the lessons. In other words, unfortunately, having general difficulties in accessing these tools due to the socioeconomic level of the students creates a handicap for the frequent use of these tools in the educational process". HT2 stated "Unfortunately, not every student can have a computer, tablet, or smartphone, and even if they do, internet access may not be available. So their access to digital tools can be different and difficult. For these reasons, all of them are not attending the live lessons. This situation can create inequality of opportunity among students. Otherwise, I do not have any difficulties in using digital tools". HT5 pointed out, "The necessity of having internet access and Smartphones. Unfortunately, we sometimes have difficulties with participating all students in the lessons due to the lack of digital tools. So I can realize that socio-economic is a major obstacle that we face in our instruction". HT7 mentioned, "One of the challenges and difficulties of the digital tools that I have faced normally is that I can not reach all the students in the online classes, and another obstacle is that all the students do not have digital devices which make trouble for attending the lessons". Due to the non-existence of the students in classes, teachers claimed that they can not assess students reliably. HT7 stated, "One of the disadvantages I can realize is that in online classes we can not see the students, we do not know what they are doing. Sometimes they mute themselves and close their camera. Therefore, the biggest disadvantage for me is that there is no reliable assessment, we as a teacher do not have a chance to make an assessment". It also leads to decrease students cognitive thinking as the teachers highlighted because students copy and paste assignments they lose their thinking skills, HT9 remarked "Sometimes we can not control the students and we do not know what they are doing behind the camera, which means some of them to close their camera, so we face different kinds of problems in our online instruction. One more disadvantage of digital tools is when we give them an assignment, for example, the students will do their homework, but the question is, did they do the homework themselves? Of course not. They copy and paste from the internet so we can not evaluate them very well. Actually, I do not say the advantages and disadvantages are the same, but I can say if one can use the digital tools correctly it may have many advantages". Wasting time is the last code that was claimed by one of the teachers, HT5 stated, "We spend a lot of time by using digital tools, of course, spending time with technology is not something we want, but now we have to do that with the need of such tools in our daily life and especially the teaching process. What matters to us is how we can use digital tools positively".

Discussion and conclusion

The first interview question sought to identify a meaningful definition of digital literacy. The results indicated that views on the definition of digital literacy are significantly different between HS and SS teachers. According to Dudeney & Hockly (2016), digital literacy means the capacity to understand how to utilize digital technology safely, productively, and wisely, so it indicates that being digitally literate is not just being competent with technical abilities (Dudeney & Hockly, 2016, p. 115). However, based on the findings, most of the SS teachers had a different view of the definition of digital literacy, which are incompatible with Dudeney & Hockly's definition. Most of them focused on accessing and sharing information via technology and being able to use online apps and platforms properly. For them, a digitally literate person knows how to use digital devices and platforms effectively. Although few of them

defined digital literacy as “it is important how we use technologies”, one defined digital literacy as one of the needs of the 21st century, which is well-matched with (Theisen et al., 2011).

Besides the findings of the HS teachers are consistent with the definition by Dudeney & Hockly (2016), i.e., most of them defined digital literacy as accessing, producing, analysing, and most importantly using digital tools effectively and safely. They insisted that being digitally literate “is not just finding information, rather it is significant how do we use such tools and transfer information to students safely”. The results show that the HS teachers had more information about digital literacy, while some of the SS teachers still lack enough information about digital literacy Akayoğlu, Satar, Dikilitaş, Cirit ve Korkmazgil (2020) obtained the similar results in defining digital literacy. They found that their pre-service teacher participants focused on technical skills and have the ability to read and write online. Whereas some of their participants explained a broader view of digital literacy than just learning to read and write on the internet.

There were only two options for the respondents, including feeling “competent enough” or “not competent enough”. What is more notable is that the findings varied between the SS and the HS teacher samples of the study, which few of SS teachers reported as being ‘not competent enough’ while the majority of the teachers chose ‘competent enough’. On the other hand, the findings for the HS teachers were different. Few of the HS teachers felt ‘competent enough’, yet the majority of teachers insisted that they ‘do not feel competent enough’. There are several possible factors for the HS teachers’ findings, which can be addressed according to the explanations they mentioned. One of the possible satisfactory explanations of the HS teachers was that they did not feel competent enough due to the ever-changing technologies which required more and more practice. Another possible reason was that they insisted on constantly learning and developing their digital skills so that they did not feel competent enough. Regardless of a variety of studies indicating how teachers' digital literacy can improve the learning and teaching process, there is worldwide evidence of EFL teachers with limited levels of digital literacies (Cote & Milliner, 2018). Dashtestani (2014) confirmed that Iranian educators lacked enough digital literacy, and CALL incorporation for their EFL instruction. Son and his colleagues conducted a survey with Indonesian English teachers and they found that their EFL teacher participants lacked several essential digital competencies (Son et al., 2011). Half of both SS and HS teachers claimed that they are familiar with how to use digital resources. Other teachers believed that they were able to utilize digital tools purposefully to interact with their students or language teaching settings. Remarkably, half of both SS and HS teachers demonstrated that their digital literacy skills were not competent enough due to the ever-changing of novel technologies. They insisted on the need for self-development of digital technologies, which is well-matched with findings of (Bezemer & Kress, 2015). Commonly, most of the HS and SS teachers maintained that before the training and seminars about digital technologies that were conducted by the Ministry of Education, they were not competent enough, but the training enabled them to use digital technologies more sufficiently and to be able to use current technological resources in their language instruction. Quintana & Zambrano (2014) supported the results of the current study; they claimed that recent training by the ministry of education had a positive impact on the teachers’ teaching environment.

Digital literacy is important in assisting teachers in becoming lifelong learners. It provides them with both academic and beneficial life skills and also it affects students’ outcomes (Cole, 2019, May 23). So, in line with it, one of the interview questions was to reveal the effects of SS and HS teachers’ levels of digital literacy on their instruction. Based on the findings of both of the SS and HS teachers, the majority of teachers insisted that their digital literacy level had a positive impact on their teaching EFL classes.

As the EFL teachers, both SS and HS teachers had many similar points of view, and according to the findings of this interview question few different perspectives were recorded. Considering the positive impacts of teachers' digital literacy levels, some of the SS and HS teachers depicted that their digital literacy levels facilitate language learning. They claimed that they can search well and find good resources for whatever they need in their personal life and academic life as well. The positive impact of the digital literacy level of the SS and the HS teachers was to make the language lessons efficient and attractive, as well as save time. Some of the respondents referred to reliable resources that made the lesson more engaging and entertaining through such interesting tools, moreover, they made the learning permanent. The teacher samples of the study also claimed that with the help of their digital literacy level, they can access information easily and quickly. Back to the literature, there is evidence that supports these findings, if technology implements perfectly by the digitally literate teachers, it can affect teaching EFL positively. It can provide significant opportunities to the EFL stakeholders both teachers and students (Dashtestani, 2016; Turan & Akdag-Cimen, 2020). Thus, it indicates that enhancing a sufficient level of digital literacy tends to be a necessary condition for applying effective technology resources into EFL contexts (Lotherington & Jenson, 2011). Another crucial positive impact of the digital literacy level of the teachers on their instruction was that it led to improve their students' language skills (reading, writing, listening and speaking), and attracting their focus on the English language lesson (Mudra, 2020). In addition to the positive impacts of both SS and HS teacher samples of the study, identified that using interactive learning tools made their instruction more enjoyable, and it made the outcomes more productive and efficient. Some of the SS teachers highlighted that a teacher with a good digital literacy level and by using digital tools can address students effectively more than in the way of classical teaching. The last comment for the positive impact of the digital literacy level of the teachers on their instruction was saving time. The teachers in both SS and HS teachers concluded that their good level of digital literacy and access to information would save their time.

The present study sought to determine how digital tools facilitate the EFL level of teaching in both SS and HS teachers. The findings of the current study confirm the previous studies that examined the benefits and the facilities of the digital tools for the in-service teachers worldwide, e.g., (Alshumaimeri, 2008; Chung, 2014; Jebiril, 2012; Kim et al., 2013; Mollaei & Riasati, 2013; Nim Park & Son, 2009), similarly, in Turkish in-service contexts, such as (Çelik & Aytin, 2014; Sağlam & Sert, 2012; Uluuysal et al., 2014).

The research identified the challenges that the teachers faced. Many challenges and difficulties were mentioned by both SS and HS teachers. EFL teachers are often faced with a number of limitations in their classroom settings, such as lack of institutional support, a restrictive school curriculum, imperfect resources and technical problems. The result of this research question is compatible with Zheng & Borg (2014). What is more remarkable is that the challenges are varied according to the SS and the HS teachers of the study. It was noteworthy that both groups of teachers reported similar socioeconomic issues for students.

All in all, digital literacy has now become a vital aspect in the world and especially in the education process. So, with the rapid advancement of novel technologies, SS and HS EFL teachers should not only recognize the importance of using current digital tools but also to be able to properly assess those resources and tools for secure and effective implementations. Using a full qualitative research design the current study has recommended that the future researchers may use surveys and scales to reach big figures and compare the results.

References

- Akayoglu, S., Satar, H. M., Dikilitas, K., Cirit, N. C., & Korkmazgil, S. (2020). Digital literacy practices of Turkish pre-service EFL teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 85-97.
- Al-Shehab, M. (2020). The Role of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) in Enhancing the Writing Skills of Intermediate IEP Students: Expectations vs Reality. *Language Teaching Research Quarterly*, 20, 1-18.
- Alshumaimeri, Y. A. (2008). Perceptions and attitudes toward using CALL in English classrooms among Saudi secondary EFL teachers. *The JALT Call Journal*, 4(2), 29-46.
- Arnone, G., & Wagner, D. A. (2011). Review of Agneta Lind, Literacy for All: Making a Difference and John Oxenham, Effective Literacy Programmes: Options for Policy-Makers.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*: Routledge.
- Burns, N. & Grove, S.K. (2003). Understanding nursing research. 3rd ed. Philadelphia: Saunders Company.
- Cisotto, G., & Pupolin, S. (2018). Evolution of ICT for the improvement of quality of life. *IEEE Aerospace and Electronic Systems Magazine*, 33(5-6), 5-6.
- Choi, L.; Chung, S.J.S. (2021). Navigating Online Language Teaching in Uncertain Times: Challenges and Strategies of EFL Educators in Creating a Sustainable Technology-Mediated Language Learning Environment. *Sustainability* 13, 76, 64.
- Cole, K. (2019 May 23). The Epic Guide to Digital Literacy in Education. from <https://www.schoolology.com/blog/epic-guide-digital-literacy-education>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Memos and diagrams. *Basics of Qualitative Research 3e*. London: Sage, 117-141.
- Cullen, R. (2017). The Use of ICT in the Health Sector in Pacific Island Countries. In R. Cullen & G. Hassall (Eds.), *Achieving Sustainable E-Government in Pacific Island States*. Public Administration and Information Technology (pp. 305-335). Springer Cham.
- Çelik, S., & Aytin, K. (2014). Teachers' Views on Digital Educational Tools in English Language Learning: Benefits and Challenges in the Turkish Context. *Test-Ej*, 18(2), n2.
- Dashtestani, R. (2014). Exploring English as a foreign language (EFL) teacher trainers' perspectives on challenges to promoting computer literacy of EFL teachers. *JALT CALL Journal*, 10(2), 139-151.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. *FARR, F.; MURRAY, L. The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Abingdon/New York: Routledge, 115-126.
- Edhlund, B., & McDougall, A. (2019). *NVivo 12 essentials*: Lulu. com
- Gunawan, G., Kristiawan, M., Risdianto, E., & Monicha, R. E. (2021). Application of the Zoom Meeting Application in Online Learning During the Pandemic. *Education Quarterly Reviews*, 4(2).
- Ilomaki, L. (2008). The effects of ICT on school: teacher's and student's perspective. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/09a6/2doc51d773656626d90122a5601e5003050b.pdf>
- Jebri, W. A. (2012). *The viability of Palestinian EFL teachers to effectively apply ICT as an educational medium in Palestinian basic schools in the Gaza Strip: A pedagogical perspective*: State University of New York at Albany.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*: Sage publications.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). A practical guide for applied research. *A practical guide for applied research*.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews: Citeseer.
- Kukulska-Hulme, A., Lee, H., & Norris, L. (2017). Mobile learning revolution: Implications for language pedagogy. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 217-233.
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative psychology*, 4(1), 2.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *Mod. Lang. J.* 93, 769–782.
- Linda, A. (2008). Literacy for all: Making a difference. from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159785/PDF/159785eng.pdf.multi>
- Lortie, K. (2020). Impact of Modern Technology on Education. *IDOSR JOURNAL OF CURRENT ISSUES IN SOCIAL SCIENCES*, 6(1), 40-44.
- Lotherington, H., & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual review of applied linguistics*, 31, 226.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391.
- Manu, B. (2018 March 26). 3 Qualitative Research Methods You Should Know. from <https://humansofdata.atlan.com/2018/03/3-qualitative-research-mehods/>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 249-267.
- Mollaei, F., & Riasati, M. J. (2013). Teachers' perceptions of using technology in teaching EFL. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 13-22.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: how do EFL teachers and learners view its benefits and barriers? *Teaching English with Technology*, 20(3), 3-24. Cote, T., & Milliner, B. (2018a). A survey of EFL teachers' digital literacy: a report from a Japanese university. *Teaching English with Technology*, 18(4), 71-89.
- Nash, C. (2020). Report on Digital Literacy in Academic Meetings during the 2020 COVID-19 Lockdown. *Challenges*, 11, 20.
- Nim Park, C., & Son, J.-B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in the EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(2), 80-101.
- Peachey, N. (2017). Digital tools for teachers. *PeacheyPublications.com*.
- Purnama, S.; Ulfah, M.; Machali, I.; Wibowo, A.; Narmaditya, B.S. (2021). Does digital literacy influence students' online risk? Evidence from Covid-19. *Heliyon*, 7, e07406.
- Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in human behavior*, 30, 629-636.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1-21.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy: A Review of Literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94. <http://doi.org/10.4018/IJT.20200701.0a1>

- Saglam, A. L. G., & Sert, S. (2012). Perceptions of in-service teachers regarding technology integrated English language teaching. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 1-14.
- Sánchez-Cruzado, C.; Santiago Campión, R.; Sánchez-Compañá, M. (2021). Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13, 1858.
- Sarkar, S. (2012). The Role of Information and Communication Technology (ICT) in Higher Education for the 21st Century. *The Science Probe*, 30-41.
- Sharma, B., & Reddy, P. (2015). Effectiveness of tablet learning in online courses at the University of the South Pacific. In 2nd Asia-Pacific World Congress on Computer Science and Engineering (pp. 1-9). Suva, Fiji: IEEE.
- Son, J.-B., Robb, T., & Charismiadji, I. (2011). Computer literacy and competency: A survey of Indonesian teachers of English as a foreign language. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 12(1), 26-42.
- Theisen, T., Fulton–Archer, L., Smith, M., Sauer, T., Small, H., & Abbott, M. (2011). 21st century skills world languages map. *ACTFL & the Partnership for 21st Century Skills*.
- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer assisted language learning*, 33(5-6), 590-606.
- Uluuysal, B., Demiral, S., KURT, A. A., & ŞAHİN, Y. L. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 12-22.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Zheng, X., & Borg, S. (2014). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices. *Language teaching research*, 18(2), 205-221

60. Rus edebiyatında Kafkas esiri konusunun tarihsel tipolojisi üzerine**Tamilla ALİYEVA¹**

APA: Aliyeva, T. (2022). Rus edebiyatında Kafkas esiri konusunun tarihsel tipolojisi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 987-1003. DOI: 10.29000/rumelide.1164908.

Öz

Rus edebiyatında önemli bir yer tutan geleneksel temalardan biri de “Kafkas esiri” temasıdır. Bu tema, Rus yazar ve şairler A. Puşkin, A. Griboyedov, M. Lermontov, A. Bestujev-Marlinskiy, L. N. Tolstoy, V. Velichko, N. Tikhonov, V. Makanin vd. tarafından politik, sosyal, felsefi yönleriyle bütüncül bir şekilde kullanılmıştır. Kafkas esiri konusunun tarihî ve edebî anlamdaki önemi, Rusya'nın Avrasya coğrafyasına bakışımı, Rusların Kafkasya ile ilişkilerini irdelemesinden gelmesidir denilebilir. Rus yazarların Kafkasya'da yaşayan Müslümanlara ve Türklere olan ilgileri, bu halkların karakterleri, yaşayışları, gelenekleri ve savaçlıkları karşısında etkilenmelerinden kaynaklanır. Çalışmamızın merkezinde yer alan “Kafkas esiri” söylemi, 1810-1811'de Kafkasya'yı ziyaret eden Fransız yazar Xavier de Mestr tarafından 1815 yılında kazandırılmıştır. Yazarın romantik-duygusal bir ruhla kaleme aldığı savaşa ilişkin notları, canlı gözlemleri, anlattığı olaylar ve karakterler gerçekçi özelliklerle ayırt edilir ve edebî değerlerinin yanı sıra tarihî önem içerirler. Eşi Rus ordusunda görev yapan bir başka Fransız yazar Frederica Freiggangın, “Ksavie de Mestrin” novellasından bir yıl sonra yayımlanan “Kafkasya ve Gürcistan Üzerine Mektuplar”da aynı konuya değinir. Ancak, XXI. yüzyıl dahil olmak üzere XIX. yüzyılın başından itibaren bu tema, Rus yazarların eserlerinde geniş, çok yönlü ve oldukça şiirsel bir yorum bulmuştur, denilebilir. Kafkasyalıların karakterine, ahlakına ve yaşam tarzına derin ve samimi ilgi, birçok Rus yazarın sanatsal çalışmalarında, mektuplarında ve anılarında geniş yer bulmuştur. Hatta Kafkasya'da savaşan Rus yazarları bile kendi eserlerinde yer alan Kafkas-Müslüman halklarının temsilcilerini içten bir saygı ve sevgiyle anarlar. Klasik Rus şair ve yazarlarından A. Puşkin, M. Lermontov, A. Bestujev-Marlinskiy, L. N. Tolstoy'un bu konuya adanmış çalışmalarına özellikle dikkat edilmelidir. Dolayısıyla Rus edebiyatında Kafkas esiri konusu edebî, felsefi, estetik, tarihî-ideolojik ve Rusya-Kafkas, Rus-Türk ilişkileri açısından güncel bir bilimsel konu olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, yukarıda belirtilen hususlar, Kafkasya'daki savaşların Rus edebiyatında sanatsal tasviri, Kafkas savaşı konusu, bu temanın ayrılmaz bir parçası olan “Kafkas esiri” içeriğinin tarihî ve edebî kaynakları, Rusya'nın Avrasya alanındaki tarihsel kaderini ifade eden “Kafkas esiri” kavramının sembolik anlamları, sanatsal doğası ve tarihsel evrimi, Rus klasik ve modern edebiyatının geleneksel bir imgesi ve içeriği olarak ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Rus edebiyatı, oryantalizm, Kafkasya, Kafkasya savaşı, Kafkas esiri, gerçekçilik, romantizm

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), tamilla.aliyeva@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5420-3714 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164908]

On the historical tipologi of the caucasus captive in Russian literature

Abstract

In this paper, it is focused on the reflections of the wars in the Caucasus on art in Russian literature. The concept of “Caucasian captive”, which is an integral part of the Caucasus war theme, has been studied in the context of its historical and literary sources. The understanding of “Caucasian captive”, which expresses the historical destiny of Russia in the Eurasian geography as a whole, has been reviewed within the framework of its historical formation, symbolic and literary expressions in classical and contemporary Russian literature. One of the traditional themes that has an important place in Russian literature is the “Caucasian captive” theme. This theme has been handled by Russian authors and poets such as A. Pushkin, A. Griboyedov, M. Lermontov, A. Bestujev-Marlinsky, L. N. Tolstoy, V. Velichko, N. Tikhonov, V. Makanin and more in terms of its political, social and philosophical aspects. It can be said that the historical and literary significance of the Caucasian captive subject comes from the analysis of Russia's view of the Eurasian geography and the Russian relations with the Caucasus. The interest of Russian authors in Muslims and Turks living in the Caucasus is due to their being influenced by the characters, lifestyles, traditions and warriors of these peoples. The concept of “Caucasian captive”, which is at the center of our study, was introduced in 1815 by the French author Xavier de Mestr, who visited the Caucasus in 1810-1811. The author's notes on the war, which he wrote in a romantic-emotional spirit, vivid observations, events and characters he describes are distinguished by realistic features and contain historical significance as well as literary values. Another French author, Frederica Freiggang, whose wife served in the Russian army, touches on the same subject in the novel “Letters on the Caucasus and Georgia” published one year after the novel “Ksavie de Mestrin”. However, it can be said that from the beginning of the 19th century, including the 21st century, this theme has been handled in a broad, versatile and highly poetic interpretation in the works of Russian authors. A deep and sincere interest in the character, morality and lifestyle of the Caucasians has found wide coverage in the artistic works, letters and memoirs of many Russian authors. Even the Russian authors who fought in the Caucasus remember the representatives of the Caucasian-Muslim peoples with sincere respect and affection in their works. Particular attention should be paid to the works devoted to this subject by classical Russian poets and authors such as A. Pushkin, M. Lermontov, A. Bestujev-Marlinsky, L. N. Tolstoy. Consequently, the subject of Caucasian captive in Russian literature attracts attention as an up-to-date scientific subject in terms of its literary, philosophical, aesthetic, historical-ideological aspects and Russian-Caucasian and Russian-Turkish relations. In this study, the above mentioned issues, the artistic description of the wars in the Caucasus in Russian literature, the issue of the Caucasian war, the historical and literary sources of the “Caucasian captive” content, which is an integral part of this theme, and the concept of “Caucasian captive” expressing the historical destiny of Russia in Eurasia and its symbolic meanings, artistic nature and historical evolution will be examined as a traditional image and content of classical and modern Russian literature.

Keywords: Russian literature, orientalism, Caucasus, Caucasian war, Caucasian captive, realism, romanticism.

Заметки об исторической типологии темы кавказского пленника в русской литературе

Аннотация

Статья посвящена исторической типологии воплощения одной из традиционных тем, занимающих важное место в русской литературе, теме «кавказского пленника». Понятие «кавказский пленник», являющееся неотъемлемой частью темы кавказской войны, исследовано в статье в контексте своих историко-литературных аспектов, как о литературно-поэтическое и концептуально-мировоззренческое понятие, выражающее историческую судьбу России в евразийской географии в целом, рассмотрено в рамках его исторического формирования, символических и литературных выражений в классической и современной русской литературе. Это тема находило свое художественное воплощение в творчестве таких классических и современных русских писателей и поэтов, как А. Пушкин, А. Грибоедов, М. Лермонтов, А. Бестуев-Марлинский, Л. Н. Толстой, В. Величко, В. Маканин, которые разрабатывали ее в разносторонних исторических, политических, общественных, духовно-нравственных ракурсах. Можно сказать, что важное историческое и литературное значение темы кавказского пленника проистекает из того, что она отражает евразийскую сущность русской этнической идентичности и этно-поэтической модели мира, историко-культурную позицию русской культуры в евразийской географии и место Кавказа в российской общественной мысли и мировоззрении. Эта тема глубоко раскрывает также гуманное и уважительное отношение русских писателей к кавказцам, в том числе к мусульманам и туркам, проживающим на Кавказе, их глубокий интерес к характеру, образу жизни, традициям этих народов. Дискурс «кавказский пленник», который находится в центре нашего исследования, был введен в литературу в 1815 году французским писателем Ксавье де Местром, посетившим Кавказ в 1810-1811 годах. Реалистически-объективный дух записок, проникновенные наблюдения, эмоциональные оценки автора, его размышления о войне, о важных событиях и ярких персонажах отличаются реалистичными чертами и содержат как историческое, так и литературное значение. Другая французская писательница, Фредерика Фрейганг, муж которой служил в российской армии, в своих «Письмах о Кавказе и Грузии», опубликованных через год после новеллы «Ксавье де Местрин», также затрагивает ту же тему. Однако эта тема, начиная с начала XIX века до наших дней нашла свое широкое, разностороннее и высокопоэтическое воплощение именно в творчестве русских авторов. Глубокий и искренний интерес к характеру, нравственности и образу жизни кавказцев нашел широкое отражение в художественных произведениях, письмах и воспоминаниях многих русских писателей, многие из которых были очевидцами и участниками сложных и динамичных политических, военных событий, происходящих в этом крае. Должны отметить, что почти все русские писатели, воевавшие на Кавказе в рядах российской армии, также с искренним уважением и любовью вспоминают в своих произведениях представителей кавказско-мусульманских народов. С этой точки зрения, особого внимания заслуживают известные произведения таких гениальных русских поэтов и писателей, как А.С. Пушкин, М. Лермонтов, А. Бестуев-Марлинский, Л. Н. Толстой, посвященные данной тематике. В статье предпринята попытка изучения типологического своеобразия художественного воплощения темы «кавказского пленника» в творчестве этих классиков и представителей русской словесности XX и рубежа XX и XXI веков, таких как В. Маканин, Я. Гордин, О. Губенко, А.А. Бабченко, А.В. Черный. В данном исследовании упомянутыми выше пунктами являются художественное изображение войн на Кавказе в русской литературе, проблема Кавказской

войны, исторические и литературные источники содержания "Кавказского пленника", которое является неотъемлемой частью этой темы, и понятие "кавказский пленник", которое выражает историческую судьбу России на евразийском пространстве. В статье, опираясь на анализ текстов, представлены определенные выводы, характеризующие историко-типологические, семантические и функциональные аспекты художественного воплощения темы «кавказского пленника» в историческом ракурсе. Показано, что тема кавказского пленника в русской литературе, имеющее богатую и многогранную традицию художественного воплощения и мировоззренческого осмысления, привлекает внимание как актуальный научный вопрос с точки зрения литературных, философских, эстетических, историко-идеологических точек зрения и нуждается в дальнейших исследованиях в контексте современных исторических реалий и научной парадигмы.

Ключевые слова: Русская литература, ориентализм, Кавказ, Кавказская война, кавказский пленник,

Giriş

Rus edebiyatında Avrasya'cı fikirlerin bir ifadesi olan Kafkasya savaşı, özellikle “Kafkas esiri” konusu, 19. yüzyılın başlarından beri Rus doğu edebiyatında en önemli temalardan biri olmuştur ve Rusya'nın karakteristiğini Avrasya kültürel ve manevi alanı olarak nitelendirmiştir.

Rusya'nın uzun yıllar içerisinde bulunduğu Kafkasya savaşı, A. Prinkin, A. Griboyedov, M. Lermontov, A. Bestujev-Marlinskiy, L. N. Tolstoy, V. Velichko, N. Tihonov, V. Makanin gibi Rus yazarların eserlerinde politik, sosyal, felsefi açıdan geniş yer alır.

Bu konu, tarihî kaderi Kafkasya'ya bağlı olan Rusya'nın Avrasya doğasını yansıtır; ayrıca Rus yazarların Kafkasya'da yaşayan Türkler ve dağlı halkların hürriyetperver, cesur, savaşçı ve doğal karakterlerine olan ilgisinden beslenir.

Tarihî ve edebî kaynaklarda “Kafkas esiri” terimi 1810-1811'de Kafkasya coğrafyasını ziyaret eden Fransız yazar Xavier de Mestr tarafından literatüre kazandırılmıştır (1815).

De Mestrin 1815 yılında kaleme aldığı novellada Çeçenler tarafından ele geçirilen Vladikavkaz kalesinin komutanı, Binbaşı General Delpotson'un hikâyesi konu edilir. Bu özelliğiyle eser, konuyla ilgili ilk çalışma olarak kabul edilir.

Yazarın, genel olarak romantik-santimentalist bir üslupla betimlediği savaş, canlı gözlemler, vaka ve karakterler hakkındaki notların gerçek olaylara dayanması sebebiyle eser, edebî değerlerine ek olarak tarihsel öneme sahiptir.

Kocası Rus ordusunda görev yapan başka bir Fransız yazar Frederica Freigang, “Ksavye de Mestrin” novellasında ve bir yıl sonra yayımlanan “Kafkasya ve Gürcistan Hakkında Mektuplar”da aynı hikâyeyi anlatır.

Bu eserlerde esir düşen ve çeşitli zorluklarla karşılaşan Rus subayının eenlerden sevgi ve sayđı ile bahsetmesi dikkat çeker.

1812-1815'te Kafkasya'yı ziyaret eden F. Freigang'ın eserinde, yakalanan komutanın Çeçenlere karşı tutumu şöyle anlatılır:

“Azizim inanır mısınız, uzun zamandır birlikte yaşadığı bu vahşilere karşı çok sempati duyuyor ve Çeçenlerden çektiği acılara rağmen onlar için bu özel sevgiyi koruyor... Yerli kadınlar onu koruyorlar, bazen onu ağırlamak ve teselli etmek için geleneksel yemekleriyle geliyorlardı. Onun için gözyaşı dökmeye cesaret ediyorlardı, ama onu serbest bırakmaya karar veremiyorlardı.”
(Taho-Godi M.A. №1, 2001: 95-101)

Поверите ли, моя дорогая, он ре шительно сочув ст вует этим дикарям, среди которых живет давно, и он сох ра няет эту особенную любовь к ним, нес мо тря на стра да ния, которые вынес у че ченцев... Местные жен щины были его покровительницами, и иногда прихо ди ли, чтобы угос тить его национальными блюдами и утешить в его нес частьях. Они осмеливались про ливать над ним слезы, но не ре ша лись освободить его.

Yazar, Çeçenler arasındaki ilişkiyi şu cümlelerle anlatır: Esaret sırasında albay olan Delpotson'un Çeçenlerle samimi ilişkileri vardır, dağlılar onunla maslahat ederler, iç meselelerini müzakere ederlermiş. Freygang esir olan başka bir subayın (Rus ordusunda binbaşı) hikâyesini de anlatıyor. Bu hikâye aynı zamanda Çeçenlerin karakterini de ortaya koyar: Acı dolu esaretten kaçmayı başaran binbaşısı, onu ilk kez esir almış Çeçenler “konukları” olarak kabul edip zulümden kurtarırlar.

F. Freigang'ın 1816'da yayınlanan “Mektupları” ile Puşkin'in “Erzurum'a Yolculuğu” arasında Kafkasya doğası, Kafkas karakteri, tarihî olaylar hakkındaki görüş ve gözlemler de özellikle ilgi çekicidir.

De Mestrin ve Freigan tarafından Kafkasların doğası, dağlıların etnik karakteristiği, yaşamı, tarihî olaylarla ilgili notları Kafkasya'nın Avrupa tarafından bilinmeyen yönlerini önemli ölçüde aydınlatmıştır.

Ancak yukarıda bahsettiğimiz yabancı yazarlar, Rus kökenli olan Fransız yazarlarının ve Bayron yaratıcılığının Kafkas esiri konusunun oluşumundaki rolünün yanında bu konu ve imajın yalnızca XIX. yüzyılda değil, XX. ve XXI. yüzyılda da Rus yazarların eserlerinde yer aldığını belirtmemiz gerekir.

Kafkasyalıların karakterine, ahlakına ve yaşam tarzına karşı derin ve samimi ilgi, birçok Rus yazarının eserlerinde, mektuplarında ve anlarında ifade edilmiştir.

Ayrıca, Rus yazarların kendi ülkelerinin Kafkasya'da dağlılara karşı gerçekleşen savaşta taraf olması dahi, eserlerinde yer alan kahramanlarının bu samimi duygularını etkilemez. A. Puşkin'in “Kafkas Esiri” nde dağlılara esir olan bir kahraman, esareti süresince bir Avrupalı gözüyle yerel halkın yaşayışını gözlemler. Halkın oldukça sade olan yaşam tarzını, misafirperverliklerini, dinî inançlarını, cömertlik ve cesaretini betimlerken hayranlığını gizleyemez. Şair eser boyunca dağlıların hayatından çeşitli sahneler sunar:

“Ancak bu cazip halk Avrupalının tüm ilgisini çekmedi. Dağlılar arasındaki esir, buradaki insanların inancını, karakterlerini ve yetişme tarzlarını gözlemliyordu. Yaşamlarındaki sadeliği, misafirperverliklerini, savaşa susamış hallerini, bacaklarının çevikliğini, ellerinin gücünü sevdi...”
(Puşkin A.S.: 2022)

Но европейца все внимание

Народ сей чудный привлекал.

Меж горцев пленник наблюдал

Их веру, нравы, воспитанье,

Любил их жизни простоту,

*Гостеприимство, жажду брани,
Движений вольных быстроту,
И легкость ног, и силу длани...*

Avrupa okurunun ilgisini sade bir yaşam içerisinde; fakat oldukça güçlü karakter özelliklerine sahip olan halka yöneltir. Doğa koşullarıyla mücadelenin getirdiği çevik ve güçlü fiziki özellikleri karşısında onlara saygı duyar.

Kafkasya'da kendi edebî anlayışına uygun bir ortam bulan, burada yaşanan siyasi gerginlikler arasında yerli halkların, tarihi, folkloru ve yaşayışlarıyla yakından ilgilenen Puşkin, Lermontov, Bestujev, Tolstoy gibi Rus yazarların eserlerinde dağlılar objektif bir gözle betimlenmiş ve olumlu bir figür olarak gösterilir.

Puşkin “Kafkasya Esiri”nde, dağlıların ulusal anlamda felaket, katliam ve sürgünlerle sonuçlanan trajedilerini hüznümlü bir ifadeyle kaleme alır:

“Kafkasya'nın gururlu oğulları, siz kahramanca çarpışır, öldürdünüz; fakat ne bizim kanımız, ne sehraiyi zirehiniz, ne dağlar, ne çevik atlar, ne çılgın özgürlük sevgisi sizi kurtardı! (Puşkin A.S.: 2022)

*Кавказа гордые сыны,
Сражались, гибли вы ужасно;
Но не спасла вас наша кровь,
Ни очарованные брони,
Ни горы, ни лихие кони,
Ни дикой вольности любовь!*

Puşkin, tüm hayatı boyunca Rus milliyetçisi olmasına karşın Kafkasya'daki Türk ve diğer Müslüman dağlı halklara sempati duymuştur. *Erzurum'a Yolculuk*'taki hatıralarından anlaşılacağı üzere, Rus generalleri bu halklara karşı uygulanan acımasızca yaptırımlardan ötürü eleştirir ve hatta Kafkasya'daki Yermolov'dan sonra Rus ordusunun komutanı olan Kont Paskeviç'in Erivan'ı ele geçirmek için aldığı Erivansky unvanını “Yerikhonsky” olarak çarpıtarak alaya alır ve savaşı anlamsız bir işgal operasyonu olarak görür. (Tınyanov Y. N.1936: 57)

19. yüzyılda, A. Puşkin, M. Lermontov, L. Tolstoy ve diğerleri, her iki taraf için Türk-Rus savaşının tarihsel trajedisini aktarmış, karşılıklı saygı ve temasın önemini, Rusya'nın Kafkas halkları da dahil olmak üzere Müslümanlarla ilişkilerinin gerekliliğini dile getirmiştir. Puşkin'in zamanında birçok Rus entelektüel, yazar ve şair, Rusya'nın Türkiye ve Kafkasya'ya karşı savaşının agresif doğasını ve bunun ülke adına yapılmış bir uygulama değil, hükümet meselesi olduğunu yansıtmıştır.

Puşkin ile başlayan “Kafkas esiri” teması Rus edebiyatında özellikle M. Lermontov'un, L. N. Tolstoy'un, A. A. Bestujev-Marlinskiy'nin eserlerinde geniş yer bulmuştur. Puşkin ve Lermontov'un eserlerinde bu imge romantik bir ruhla işlenir. Romantik kahraman, Rusya'nın bürokratik hakimiyetini kabul etmez, özgürlük ister ve Kafkasya'da da manevi özgürlüğünü bulmayı düşlerken savaşlarda dağlılara esir düşer. Paradoksal olarak, bu kahraman gerçek aşkı ve özgürlüğü bu esaret sürecinde keşfeder. Esaret altında özgür ve saf dağlı kızının sevgisini kazanır, fakat kendisi tam olarak özgür değildir. St. Petersburg'un ikiye bölünmüş ve sahte yaşamının ruhuna verdiği kötücül özelliklerden kurtulamadığı için saf ve özgür bir

sevgiye ulaşamaz. Dağlı kızı sayesinde esirlikten kurtulsa da benliğindeki tutsaklıktan ve kölelikten arınamaz.

Sonuç olarak, dağlı kızı saf sevgisinin kurbanı olur, romantik kahraman, Rus entelektüel, iç acılardan muzdariptir, kendisi özgürlüğün ve güzelliğin anlamını kavrayamaz. Puşkin, Lermontov ve Tolstoy özgürlük diyarı olan Kafkasya'da gerçekleşen bu aşk ve kölelik hikâyesi ile Rus toplumunun trajedisini, bir bütün olarak tanımlar, kölelik ve özgürlük arasında arayış içerisindeki Rus içtimaiyatının dualitesini ve ahlaki sarsıntılarını dile getirirler.

“Rusya'nın doğusu” (ve ayrıca “Sıcak Sibirya” ; belirli bir ikiliğin tezahürü) olarak adlandırılan Kafkasya, özgür ve savaşçı karakteri ile Puşkin dönemindeki Rus düşünürleri, manevi ve psikolojik esaretten kurtuluş ve ruhsal özgürlüğe kavuşma mekânı olarak kendine çeker. Kafkasyalıların doğal yaşamı, ilkel yaşam biçimleri, açık ve saf karakterleri, aydınlanmacılar ve romantikler tarafından kabul edilmeyen Avrupa medeniyetine alternatif, Batı'nın yanlış koşullarıyla sınırlı olmayan, özgür ve doğal yaşamın, ruhsal evrimin bir yeri olarak algılanır.

Kafkasya, aydınların zihninde romantizmin doğasında var olan düalizm, medeniyetler arasındaki zıtlık fikri ve savaşın psikolojik etkileriyle birleşince bir kaçış, özgürlük arayışı olarak algılanmasına yol açar. Romantik düalizmin bir sonucu olarak, Kafkas savaşı ve esaret teması Rus romantizminde felsefi bir anlam kazanır. Rus romantikleri, özgürlüklere engel olan Rus devleti ile uzlaşmaz, değerlerini ve yaşamlarını savunma halindeki Kafkasyalıları derin saygı ve sempati duyarlar.

Kafkas esiri motifinin sembolik anlamı, pek çok açıdan eserlerde karşılaşılan romantik esaret, içsel tutsaklık, ikili bir sevgi ve nefret, özgürlük ve kölelik, sadakat ve ihanet ile betimlenmiş ikiliklerin ifadesidir. Kafkas dağlarında tutsak edilen Ruslar, esaret sırasında çelişkili kavramların ve farklı dünya görüşlerinin çatışmasını, her şeyden önce iç çelişkilerini, gözler önüne serer. Bu içsel ikilik, XX-XXI. yüzyılın başında A.S. Puşkin'in, M. Lermontov'un, L.N. Tolstoy'un, V. Makanin'in, I. Kolontayevskaya'nın “Kafkasya Esirleri”nin tümünde gözlemlenir.

Bunun yanı sıra Lermontov'da Kafkasya'ya yönelik romantik tavrın yerini gerçekçi bir algı almaya başlar. Kafkasya'nın harika doğası, buradaki özgürlük ruhu ile gerçek savaş, esaret, köleleştirme arasındaki zıtlık romantik ideali geçersiz kılar, gerçekliğin özünü açıklığa kavuşturur. Romantik kahraman, Kafkasya'nın görkemli dağlarında, özgürlük diyarında bile kendi iç esaretinden kaçamaz, tam tersine acısı artar, yalnızlığı derinleşir.

Puşkin, Bestujev-Marlinskiy ve Lermontov'un romantizminin ardından kısa bir süre sonra Tolstoy, Kafkasya'nın felsefi-gerçekçi bir yorumunu yapar. Ancak bu konunun edebî süreçteki mirası çok daha geniştir. Tolstoy'un hikayesi ile M.N. (M.N.1838: 17) M. N. imzalı yazarın 1838 yılında basında yayımlanmış “Kafkasya Esiri” eseri, S. Belyayev'in (Belyaev, S.1848: 2022) anıları arasında benzerlikleri bu bakımdan özellikle ilgi çekicidir.

XX. yüzyılın sonlarında ve yirmi birinci yüzyılın başlarında Makanin, Kolontayevskaya ve diğerlerinde postrealist ve postmodernist etkiler görülür. Kafkasya savaşını konu alan ve milli duyguları öne çıkaran eserlerin (Rus ve Çeçen milliyetçiliği) yanında polisiye, macera ve dedektiflik temalarını içeren eserler de görülür.

Tanınmış modern Rus yazar Vladimir Makanin'in “Kafkasya Esiri” hikayesi, olay örgüsü nedeniyle klasik edebiyat geleneğini yansıtsa da özünde konuya farklı bir yaklaşım ortaya koyar. Eserin başlığı

“esir” kelimesinin yan anlamlarını öne çıkarır: Puşkin, Lermontov, Tolstoy’da “esir” kelimesi “mahkûm” kelimesi ile değiştirilir, bu nedenle, ilk kelime sadece bir savaş esiri anlamından sıyrılır, bir şeye saplantıyı bildiren soyut bir anlama kavuşur. Makanin’in savaşı da soyut detaylarla örülürken içeriği genelleşir, genel olarak olaylar ve insan tipleri, savaş sureti tasvir olunur, alt metinde ise bireysel bir kaos yer alır.

Savaş mekanik bir sürece, insan iradesine bağlı olmayan kaçınılmaz bir akışa, bir yaşam biçimine dönüştüğünden, yaşam ve ölüm kavramları da dahil olmak üzere anlamsız ahlaki kavramlar ortaya çıkar. Bir başka deyişle eylemlerin geri dönülmezliği, iradenin iflası ve ölüm öne çıkar.

Öngörülemeyen olayların gidişatı, insanın keyfi davranışları, kahraman Rubakhin'nin hayatını kurtarmak için genç bir Çeçen’i öldürmesiyle de netleşir. Yazar, Çeçen’in Rubakhin tarafından değil, “elleri” tarafından boğulduğu izlenimini verir:

“Ama Rubakhi'nin makineli tüfeği yere koyan eli, çeçen esirinin yarı açık ağzını, güzel bir dudağımı ve hafifçe çırpanan bir burnunu sıktı... Rubakhin diğer elini esirin boynuna doladı. Boğdu, böylece güzellik çeçen esirini kurtaramadı. Birkaç dakikalık titreşim... ve hepsi bu kadar.” (Makanin V.: 2022)

Но вторая рука Рубахина, опустившая автомат на землю, зажала ему и приоткрытый рот с красивыми губами, и нос, чуть трепетавший... Той рукой, что обнимала, Рубахин, блокируя, обошел горло. Сдавил; красота не успела спасти. Несколько конвульсий... и только.

Rubakhin'in mekanikleşerek iradesine, ahlaki kavramlara ve Rus klasik edebiyatındaki Kafkas temasına aykırı olan bu cinayet; “güzellik kurtarıcıdır” ifadesiyle de doğrulanmaktadır. Güzellik ve aşk kavramları orijinal manevi anlamlarını yitirmektedir.

Bu eserde doğa sadece büyüleyici ve heyecan verici değil, aynı zamanda insanın içsel çirkinliğinin yansıması oluşuyla da dikkat çeker. Askerler, büyük olasılıkla, güzelliğin dünyayı kurtaracağını bilmiyorlardı, ancak ikisi de genel olarak güzelliğin ne olduğunu biliyordu. Dağlar arasında, güzelliği (bölgenin güzelliğini) çok iyi hissettiler – o çok korkutuyordu.

Yazar ayrıca Dostoyevski'nin güzelliğin dünyayı kurtaracağına dair tezinden de şüphe eder. İnsan güzellik ve sevgiyi değiştirerek ruhsal olarak çirkinleştirir. Puşkin, Lermontov, Tolstoy’da görülen manevi güzellik Makanin’de insana yabancı ve onu korkutan dışa dönük bir güzelliğe (bölgenin güzelliği) dönüşür.

Klasik Kafkas eserinde, esir alınan bir Rus askeri ile bir Kafkas kızı arasındaki aşktan bahsedilir. Bu aşkta Kafkas psikolojisine ve buradaki savaşa yabancı kurgusal bir motiftir. Yakalanan genç dağlı mücahid; “kadınsı” güzelliği olan bu genç, Rubakhin’in yoldan çıkmasına sebep olur. Sonunda Rubakhin, hayatını kurtarmak için genç adamı boğarak öldürür. Rubakhi'nin yoldaşı Vovka ise, evli, çocuğu olan bir kadınla zina yapar. Dolayısıyla, Dostoyevski'nin güzellik anlamı tezi burada kendisini çürütür, çünkü güzelliğin kendisi çirkinleşir, maneviyatını yitirir, içsel içerikten yoksun bir dış karakter haline gelir, öz ile biçim arasında (özellikle savaşın arka planına karşı genç mücahidin “kadınsı” güzelliği) arasında bir çelişki oluşur. Romantik gelenekten gelen esir aşkı da ahlaksızlığa dönüşür. Böylelikle Makanin, yeni savaşın özünü, fikir ve amaçlardan yoksun, eksenini üzerinde sürüklediği insanların anlamsız yaşamını göstermeye çalışır. Ancak bahsettiğimiz bölümlerin gerçeklere, Kafkasya çevresine, Kafkas karakterine ve buradaki savaşın doğasına uymadığını bir kez daha belirtmek gerekir. Genel olarak Makanin’in bu eserinde ve yine de Çeçen savaşıyla ilgili olan, ancak Rus ordusunun iç

yaşamını ve savaşını tatsız tanımlaması nedeniyle basında yaygın olarak eleştirilen "Easy" (2008) adlı romanı (Eleştirilenlere göre, somut gerçeklerin ve ayrıntıların çarpıtılması nedeniyle) basında çıkan birçok eleştiri, gerçek kanıtlara, savaşın gerçeklerine özgür bir yaklaşımı var. Makanin, böylece, yeni savaşın fikir ve amacından mahrum anlamını ve yozlaşan insanları gösterir. Ancak bahsettiğimiz bölümlerin gerçeklere, Kafkasya çevresine, Kafkas karakterine ve buradaki savaşın doğasına uymadığını bir kez daha belirtmek gerekir. Genel olarak Makanin aynı konuyu ele alan, ama Rus ordusunun içyapısını hoş olmayan bir şekilde yansıtan (eleştirilenlere göre, somut gerçeklerin ve ayrıntıların çarpıtılması nedeniyle) 2008 tarihli *Asan* romanında gerçek olaylara değinir. Aslında bu eserlerde savaşın gerçekliği ya da sanatsal genellemesi değil, Makanin'in bir yazar ve vatandaş olarak savaş anlayışı, Rus klasikleri ile diyalogu ve bu bağlamdaki düşünceleri sunulmaktadır.

Vladimir Makanin "*Asan*"dan önce yazdığı "*Korku*" romanında da Çeçen konusuna değinir. Romanda muharebede savaşan Rus askerinin uyumsuzluğunu, daha doğrusu toplumun ona ilgisizliğini, muharebenin anlamsızlığını ifade eder. Bu eserde ve Rus eleştirisinde yaygın olarak tartışılan konu, "*Asan*"daki Rus eleştirisinde - gerçek detayların sanat açısından özgünlüğü ya da yanlışlığı, elbette, temel sanatsal durum ve eleştiri için bir neden olamaz. Bize göre bu eserlerin eleştirilmesinin ana nedeni, yazarın Rus ordusunun eksikliklerini, ordunun ahlaki ve psikolojik durumunu, savaşın içini ve dolayısıyla bir bütün olarak toplumun eksikliklerini net bir şekilde tanımlamasıdır. Bir başka konu da vakanın gerçek olaylara dayanması üzerine gerçekleşen tartışmalardır ki kurmaca metin, doğası gereği belgesel gerçekliğe uygun olmayabilir. Bu eserlerin eleştirilmesinin ana sebebi, yazarın, Rus ordusundaki ahlaki ve diğer aksaklıkları gözler önüne sermesidir. Makanin için savaş tek başına amaç değildir. Yazarın temel amacı toplumu bütüncül bir gözle betimlemektir.

Ancak ayrıca belirtmek gerekir ki, içeriği gerçek olaylardan; Çeçen savaşından alınan bu tür çalışmalarda kullanılan benzer üslup sanatsal bir amaca bağlı olsa da gerçekliğin zıddını anlatma izlenimini yaratır.

Makanin'in savaş konu alan bu eserlerinde ve "*Kafkas Esiri*"nde de çevre betimlemesi semboliktir. İnsanın güzelliğe yabancılaşması, kendinden ve çevresinden yalıtılması ve sonuç olarak manevi hissin kaybolması, asırlardır dağlara esir düşmüş bu ebedi kahramanın, "*Kafkas Esiri*"nin çevresinden çok, kendisi ile gerçekleştirdiği mücadeleyi doğa aracılığıyla gösterir. Rus romantizmi ve klasik gerçekçiliğinde özgürlük, güzellik ve ihtişamın sembolü olan dağlar Makanin'in hikâyesinin esas kahramanı, başka bir deyişle, profesyonel bir "savaşçı" (ne kahraman, ne hain, ne cesur, ne korkak) tarafından yabancı, korkutucu, sıkıcı bir yer olarak algılanır.

Dağlar, sığınma ve yücelik algısından sıyrılarak düşman haline gelir. Ama ekseni, çekiciliği olan ve esaretten vazgeçmeyen bir düşmana evrilir. Eserin sonunda kahramanın düşünceleri bu ikili duyguyu iyi ifade eder:

Ve burada bu kadar özel olan nedir?, Yüksek sesle, öfkeyle birine değil, kendisine dedi. "Soğuk asker kışlarında", dağların kendisinde ilginç olan nedir? Ekleme istedi: diyorlar, zaten bir yıl! Ama onun yerine şöyle dedi: "Kaç yüzyıl!..", ağzından aniden çıktı; kelimeler gölgelerden fırladı ve şaşkın asker şimdi bilincinin derinliklerinde yatan bu sessiz düşünceyi düşünüyordu. Gri yosunlu boğazlar. Dağcıların fakir ve pis küçük evleri, kuş yuvaları gibi birbirine yapışmış. Ama yine de dağlar?! Orada burada güneşten sarı olan zirveleri sıklaşır. Dağlar. Dağlar. Dağlar.- Kaç yıldır kalbi ona onların büyüklüğünü sayıklar, sessiz ciddiyetlik – ama ne, gerçekten, onların güzelliği ne istiyordu demek? Neden onu çağırıyordu? (Makanin, V.: 2022)

И что здесь такого особенного? Горы?.. – проговорил он вслух, с озлеенностью не на кого-то, а на себя. Что интересного в стьлой солдатской казарме – да и что интересного в самих горах? – думал он с досадой. Он хотел добавить: мол, уже который год! Но вместо этого сказал: "Уже который век!.." – он словно бы проговорился; слова выпрыгнули из тени,

и удивленный солдат додумывал теперь эту тихую, залежавшуюся в глубине сознания мысль. Серые замшелые ущелья. Бедные и грязноватые домишки горцев, слепившиеся, как птичьи гнезда. Но все-таки – горы?!.. Там и тут теснятся их желтые от солнца вершины. Горы. Горы. Горы. Который год бередит ему сердце их величавость, немая торжественность – но что, собственно, красота их хотела ему сказать? зачем окликала?.

Makanin'in ve onun kahramanının bu soruları, içerikleri itibariyle Rus edebiyatının tipolojik karakterlerinden birinin; manevi dolaşımı ve arayışları sonlanmamış "Kafkas esiri"nin Rus ulusal bilincine, halk düşüncesine yöneltilmiş cevaplanmamış sorularını içerir. Eserdeki klasiklere yönelik tutumun da farklı; postmodern yapısı da unutulmamalıdır. Makanin'de postmodernist düşünceler geleneksel ilişkide ortaya çıkar. Tolstoy'un metni geleneksel olarak algılanmaz, bazen ilişkilendirici bir alıntı olarak kullanılan metinlerarası bir arka plan oluşturur.

Böylece, eserde geleneksel motiflerin yeni bir şekilde ortaya çıktığı gözlemlenir. Dağların güzelliği ve korkunçluğu kahramanlara her zaman eşlik eder, ölüm, yaşam, güzellik ve çirkinlik iç içe geçer. Onbaşı Boyarkhovun fizikî detayları ve hissiz bir şekilde tasvir edilen ölüm sahnesinin ardından Rubakhin ve Vovka yeniden güzellikle - doğanın güzelliği ile, karşılaşırlar, çayır kuşlarının neşeli sesi kahramanları güzellik hakkında düşündürür:

Ve yine - geçidin tam çıkışında - uzun çimen var. Hiç de solmuş değil. Sessizce sallanırlar. Ve öylesine sevinçle gökyüzünde sesleniyorlar (ağaçların, her iki askerin üstünde) kuşlar. Belki, bu anlamda güzellik dünyayı kurtarsın. Yok-yok, yine de bir işaret gibi ortaya çıkıyor. İnsana yolunu kaybettirmiyor, yolundan çıkmamasını sağlıyor. (Yakınlıkta yürüyerek. Gözetim altında.) Güzellik, uyarak hatırlamaya zorluyor. (Makanin, V.: 2022)

И вновь – на самом выходе из теснины – высокая трава. Ничуть не пожухла. Тихо колыхается. И так радостно перекликаются в небе (над деревьями, над обоими солдатами) птицы. Возможно, в этом смысле красота и спасает мир. Она нет-нет и появляется как знак. Не давая человеку сойти с пути. (Шагая от него неподалеку. С пристмотром.) Заставляя насторожиться, красота заставляет помнить.

Makanin'de görülen trajedi, savaş ve ölümün soğuk ve yıkıcı yüzünden daha çok bireyin ahlak ve insaniyet, yüksek anlamda güzellik hissi gibi özelliklerini kaybetmesidir ve böylece, düşman değil (bu savaşta, genel olarak kazanan veya kaybeden yok) kendisine, kendi ilkel insan doğasına mağlubiyetidir.

Yazar çevrenin ve olayların tasvirinde eserin sonuna kadar karşıtlık kurar. Fizyolojik detaylarla ölüm sahneleri verir, doğa ve kanlı manzaralar arasında eksiklik, olay örgüsünün çıkılmazlığı, klasik konunun postmodern tarzda değişimi kapalı bir daire oluşturur ve bu anlamsız savaşta kimsenin kazanmadığı ve kazanmayacağı sonucuna götürür. Doğanın ve çevrenin tasvirinde kullanılan kaotik manzaralar hiç kimsenin kazanamı olmadığı bu savaşın psikolojik yansıması olur.

Büyük siyasi oyunda insanlar yüzüstüleşir, savaş anlamsız ve içgüdüsel hale gelir, bu "ebedi savaş" da ölüm ve cinayet bir alışkanlık haline gelir, sadece aşk değil, nefret bile yok olur:

... neden birbirimize ateş ediyoruz?.. biz onları avlıyoruz, onlar bizi, bunu biz başlatmamışız ve biz de bu geleneği bitiremeyiz.. (Makanin, V.: 2022)

...и чего мы друг в дружку стреляем?.. мы охотимся на них, они – на нас, так заведено не нами, не нам и прерывать традицию...

Kahramanlar amaçsız ve çaresiz bir hayat yaşarlar, savaş, anlaşılabilir içgüdülerle yönetilir.

Yeni Kafkas savaşının anlaşılmaz doğası, iki düşman - Yarbay Gurov ve Çeçen savaşçıların temsilcisi Alibeyov'un arasında geçen bir diyalogda görünür kılınır. İki karakter, Gurov'un evinde yemek yerken gerçekleştirecekleri alışverişin pazarlığını yaparlar. Bu diyalogda Gurov, Çeçenlere vereceği silah karşılığında yiyecek alacaktır. Çeçenlerin sakladıkları arabaları kurtarmak için gelen Rubakhin ve Vovkaya da Gurov'a kendi bahçesinde çalışması için emir verir. Yazar iki "düşman" arasında bu anlaşmayı hiç de olumsuz bir şekilde değil, aslında nesnel bir ihtiyaçtan doğan bu "amaçsız ve mantıksız" savaşın normal bir örneği olarak sunar.

Makanin, yeni Kafkas Savaşı'nın onlarca yılın ardından belirli davranışları ve hisleri mekanikleştirerek alışılmış hale getirdiğini vurgular.

Bu durum Alibay'ın Gurov ile diyaloglarına da yansır. Alibey, Çeçen yaşlıların bu savaştan yorulmuş olduklarını, Avrupa'ya odaklanmanın zamanının geldiğini belirtir:

Ve onlar diyorlar ki - Avrupa'ya yürüyüş zamanı geldi. Oraya tekrar gitme zamanı... .. Avrupa Avrupa'dır. Yaşlılar Avrupa o kadar da uzak değil diyorlar. Yaşlılar mutsuzlar. Ruslar nereye giderse, biz de oraya gideriz, neden biz birbirimize ateş ediyoruz?... Zaman zaman Avrupa'ya gitmek gerekiyor. Avrupa'ya odaklansak, dünyanın bizim olacağını yaşlılar söylediklerini bildiriyorlar. O zaman hayat, hayat oluyor.

А говорят они – поход на Европу пора делать. Пора опять ид ти туда... Европа и есть Европа. Старики говорят, не так да леко. Старики недовольны. Старики говорят, куда русские, туда и мы – и чего мы друг в дружку стреляем?.. Вре мя от времени ходить в Европу надо. Старики говорят, что сра зу у нас мир станет. И жизнь как жизнь станет.

Daha sonra göstereceğimiz gibi, Rusların ve Müslümanların Batı'ya ortak yürüyüşü fikri diğer eserlere de yansır. Buna örnek olarak Y. A. Nikiti'nin "Ruslar geliyor" toplu eseri verilebilir.

Böylece bir meslek gibi bir yaşam biçimi, alışkanlık haline gelen savaşın trajik kaçınılmazlığı, çalışmanın, üretmenin yokluğunda farklı bir hale dönüşür. Geleneksel "savaş arkadaşları" birbirleriyle savaşırken durumun her iki taraf için de saçmalığı ve anlamsızlığı gösterilir. Yarbay Gurov'un savaşın ortasında sürdürdüğü sıradan, sessiz aile hayatı, düşmanla gerçekleşen dostane iletişimi ve ticareti kapsayan konuşma, bu "ilginç" savaşın klasik kalıplara uymayan olağandışı doğasını ve mantıksızlığını da ortaya koyar.

Makanin, Kafkasya esaretine de yeni bir boyut kazandırır, savaşın her iki tarafının bir esire dönüştürüldüğünü gösterir.

Gurov ile Alibeyov arasındaki şu diyalog bu görüşü açıkça ifade etmektedir:

- Neden inatçısın Alibey! .. Dışarıdan bakıldığında ne de olsa bir tutsaksın (esirsin). Unutma nerede olduğunu. Sen benim mekanımda oturuyorsun.

- Bu neden ki, ben senin mekânında mıyım?

- Hiç olmasa ona göre ki, burada vadiler bizimdir.

- Vadiler sizindir, dağlar bizim.

Alibeyov gülüyor:

- Şakamı ediyorsun Petroviç. Ben nasıl bir esirim... Sen burada esirsin!- Gülerek el arabasını hevesle uyarlayan Rubakhin'i işaret ediyor: - O bir esir. Sen bir esirsin. Genel olarak, her askeriniz esirdir!

Gülüyor:

- Ben bir esir değilim. (Makanin, V.: 2022)

– *И чего ты упрямишься, Алибек!.. Ты ж, если со стороны глянуть, пленный. Все ж таки не забывай, где ты находишься. Ты у меня сидишь.*

– *Это почему же – я у тебя?*

– *Да хоть бы потому, что долины здесь наши.*

– *Долины ваши – горы наши.*

Алибеков смеется:

– *Путишь, Петрович. Какой я пленный... Это ты здесь пленный! – Смеясь, он показывает на Рубахина, с рве нием катящего тачку: – Он пленный. Ты пленный. И во о-бще каждый твой солдат – пленный!*

Смеется:

– *А я как раз не пленный.*

Bütün bunlarla birlikte, Mekanin yirminci yüzyılın sonlarındaki Kafkasya savaşına dair mitleşen kavramları, coşku ve heyecanı, hayalleri sarsıyor, gerçekliğin acı yüzünü- savaşın her iki taraf için trajikleşen yönünü, her iki tarafın da kaybetmeleri neticesinde aslında birer “Kafkas esiri” olduğunu ortaya çıkarıyor.

İ. Kolontayevskaya'nın “Kafkas Esiri” nde (Kolontayevskaya İrina.,2001:2022) Kafkasya savaşına hem klasik gelenekten, hem de Mekanin'den farklı olarak, varoluşsal-mitolojik bir tutum görülür. Kafkas esiri motifi, kıyamet ve Hz. İsa motifleriyle birleşir. Böylece esir, yeni bir kültürel bağlama yerleştirilir, dinî bir bakış açısıyla yorumlanır.

Belirtmek gerekir ki, Kafkas esiri temasının edebî motif ve imgesi düzeyinde farklı tarzlarda (romantik, gerçekçi, postmodernist) sanatsal-estetik yorum, Kafkas savaşının Rus yazarlar tarafından nesnel tarihsel yorumunun, gerçek olayların sanatsal analizinin önemini azaltmaz. Savaşın kendi içinde gerçek doğası, Kafkaslıların dahil olduğu çatışmaların adaletsizliği, insanlar, halklar için yaşanan felaket, birçok eserde somut ayrıntılar ve belgeler temelinde anlatılır ve önde gelen Rus yazarlar savaşı bu şekilde protesto ederler.

Rus edebiyatında, savaşa katılanların yaratıcılığının özel bir öneme sahip bir durum haline geldiğini söylemek mümkündür. Afganistan, Karabağ, Çeçen gazileri, Rus askerleri ve subayları da dahil olmak üzere savaş konusundaki modern savaş eserleri, birçok kaynakla birlikte *Art Of War*'da çeşitli türlerde ve geniş bir yelpazede toplu olarak sergilenir. Ne yazık ki, bazı istisnalar dışında, buradaki çalışmaların birçoğu objektif bakıştan oldukça uzaktır.

Bununla birlikte Rus edebiyatında halen Kafkasya'nın geleneklerine bağlı ve gerçeği ifade etmeye çalışan yazarlar eserler vermektedirler. Savaşın tarafı ülkenin bir parçası olan modern Rus yazarların verdikleri eserler arasında savaşın trajedisini ortaya çıkaran ve barış çağrısı yapan birçok eser bulunabilir.

Nesnel gerçeğliği tamamen gizlemenin imkânsızlığından ötürü, bazı istisnalar, savaşın absürd anları, hem Rus hem de Çeçen halklarının siyasi oyunların kurbanı olduğu gerçeğine ışık tutan ve sıradan insanların ve farklı dinlerin mensuplarının düşman olmadığını gösteren makaleler vardır.

A.A. Babchenko'nun (Babçenko,A.A.: 2022) “Her Askerin Gözleri”, O.V. Gubenko'nun (Gubenko,O.: 2022) “Apostasiya”, “Molitva”, A.V. Chorny'nin (Çernıy, A.V.: 2022) “Müslümanın” adlı eserinde, V.I. Ivanovun, E.M. Kandibenko'nun, I.L. Sribnin'in, A.P. Zubkov'un, A.Y. Shkarin'in, A.L. Rogozhnikov'un, V. Natalyin'in, L. Berdyanskiy'nin, V. Ismagilov'un, V. Drozdov'un şiirlerinde de bu yeni savaşların

mantıksızlığı, üstlerin sıradan insanlardan soyutlanması, tüm bu trajedilerin anlamsızlığı ve Rusların, Çeçenlerin geleneksel dostluğu dikkat çeker.

Gazeteci yazar Arkady Arkadyevich Babchenko "Alkhan-Yurt", "Dağ brigadası" gibi eserlerinde, katıldığı Çeçen savaşına dair belgesel bir izlenim yaratır, naturalist ayrıntılar aracılığıyla savaşın gerçeği bir görüntüsünü vermeye çalışır. Ancak bu görüntü sadece kahramanlarda değil, bir bütün olarak eserde bir çaresizlik atmosferi yaratır.

Savaşın renksiz arka planında ahlaki kavramlar önemsizleşir, güzellik gereksiz ve engel haline gelir. Ölümü gizleyen ve onu ana eserden ayıran gereksiz, korkunç bir güç olarak sunulur. Kafkas konusunun ana imgesi olan dağ:

Sadece, oralarda bulunan dağların ne olduğunu tahmin edebilir. Dağlar - tam çöptü. Yaşam için ihtiyacınız olan her şey omuzlarımızda (Babçenko, A.A.: 2022)

Tamam, "İyidir", diye düşündü, "Güzeldir. Fakat neredeyse oralarda çexlerdir (Çeçenler). Neredeyse oralarda savaştır, ölümdür. Bir yerlerde savaş var, ölüm. Bir yerde, güneş altında gizlenib ve bekliyaen var. Bizi bekliyor. Bekliyor ki, biz dikkatimizi kaybedelim, sonra aniden üstümüze atlasın." (Babçenko, A.A.: 2022)

Что такое горы, может представить только тот, кто там побывал. Горы – это полная задница. Все, что нужно для жизни, – все на себя».

Хорошо, – по думал он, – красиво. А ведь где-то там чехи. Где-то там война, смерть. Притаилась, сука, спряталась под солнцем. Ждет. Нас ждет. Выжидает, когда мы расслабимся, а потом прыг нет»

Bu parçadaki savaş, ölüm ve güzellik dağ sahnelerinin arkasına gizlenmiş kadın cinsiyeti ile ilişkilendirilir. Suretler tamamen yeni bir anlam kazanır ve klasik Rus edebiyatındaki "Kafkas esiri"ni kurtaran dağlı güzelinden, coşku yaratan dağlardan hiçbir iz kalmaz.

Babchenko, kalıtsal olarak süregelen geleneği takip ederek bir tezat yaratır. Kafkasya'nın egzotik dünyasını, kendine has kavramlarını, savaşın acı yüzüne şahitlik etmiş insanların algılarıyla karşılaştırır ve halk bilincinin ikiliğini doğrular:

İki Rusya var, savaştaki ve savaşı görmemiş... Aralarında uçakla iki saatlik bir mesafe olmasına rağmen paralel dünyalarda yaşarlar... Bunun sonucu olarak da iki tür insan belirir: Savaşanlar ve savaşı kitaplarda, gazetelerde ve TV haber videolarında görenler... İki ülke, bir insanın hayatının iki yarısı. (Babçenko, A.A.: 2022)

Есть две России – одна воевавшая и другая, они живут в параллельных мирах... Две России, хотя и рас сто яние между ними примерно два часа лета на самолете. Со от ветственно, есть и два типа людей: воевавшие в си туа ции, когда до мирной жизни рукой подать, и те, для кого война – экзотика, место которой в книгах, на страницах газет и новостийных роликах по ТВ. Две страны, две по ло вины жизни одного человека.

Çeçen savaşı konusunda A. A. Babchenko'nun- "Her bir askerın gözleri", savaşın insanı yabancılaştırması ve kendisinin dahi tanıyamayacağı bambaşka bir hale büründürmesine değinir. Vietnam ve Afganistan savaşlarının orada görev alan on sekiz yaşındaki gençleri ruhen sarsarak vaktinden önce yaşlandırmaları, kanlı savaşlardan geçmiş insanların yaşama savaşçı gözüyle bakması gibi konulara değinir.

Savaş insanları başkalaştırsa da, savaşları yaşamış askerlerin, eski düşmanların birbirlerini daha kolay anlamaları gerçeğini anlatan yazar, sıradan insanların politik oyunların kurbanı olduğunu, esas meselenin ahlaki özü korumak olduğunu savunur:

Devletler oyunlarını oynar ve çıkarlarının korunması hakkında her şeyi söyleyebilirler. Ama yük her zaman askerin omuzlarına biter. Bütün savaşlar benzerdir. Herhangi bir askerin gözleri gibi. Bazen savaş bu gözlerle doğrudan size kalabalığın arasından bakar. Ve ne para ne prestij ne de konum, bu görüşlerin artık bu dünyaya ait olmadığı gerçeğini gizleyemez. Olduğu gibi mi kaldın, yoksa nefret ettiğin şeye mi dönüştün? Artık ruhun aynasına bakmıyorsun. Sen, sadece ruha bakıyorsun. O çıplaktır. Her bir askerin gözleri. Bu savaş gözleridir (Babçenko, A.A.: 2022)

Государства играют в свои игры и мо гут что угод но говорить о необходимости, пре вен тив ности и защите своих интересов. Но расхлебывать кашу всег да приходится солдату. Все войны похожи. Как и глаза лю бого солдата. Иногда война проступает в толпе этими гла за зами и смотрит прямо на тебя. И уже ни деньги, ни прес тиж, ни положение не смогут завуалировать того, что они не принадлежат больше этому миру. Остался ли ты тем, кем был или стал тем, кого ненавидел там? Ты смотришь уже не в зеркало души. Ты смотришь прямо в душу. Она оголена. Глаза любого солдата. Это глаза войны.

Yazarın lirik-felsefi doğasının bu minyatür çağdaş politik süreçleri, savaşları yeterince yansıtmasa da, yeni çağın çatışmalarına, Kafkasya'daki silahlı çatışmalara dahil olan Rus askeri, merak uyandırır.

A. V Chorny'nin "Müslüman" hikâyesi, biri Rus biri Müslüman iki askerin dostluğunu konu alır. Rustam adında genç bir Müslüman, Rus arkadaşının Çeçen savaşı çıktığında savaşa gönderildiğini öğrenince, onu yalnız bırakmamak ve manevi olarak ona yardım etmek için tereddüt etmeden gönüllü olarak savaşa gider:

... Rüstem, savaşın başladığını birbirimizden ayrı ayrı öğrendik. Danışmak, sormak ve her şeye karar vermek için, beni bulmadın bile. Sen, sadece, taburdan beni bilen birinden sordun. Ve sana benim de gideceğimi söylediklerinde, sen tereddüt etmeden soyisimini genel listeye yazdırdın. Çünkü arkadaşımı bırakmadım. Çünkü onun için her türlü fedakârlığı yapmaya her zaman hazırdın. (Çerniy, A. V.: 2022)

...Рустам, мы отдельно друг от друга узнали, что на ча лась война. Ты даже не отыскал меня, чтобы посоветовать, расспросить и всё решить. Ты просто спросил кого-то в батальоне, кто знал обо мне. А когда тебе сказали, что еду и я, ты, не задумываясь, поставил свою фамилию в общий список. Потому что не мог оставить своего друга. По то му всегда готов был пойти для него на любые жертвы.

Rustem savaşta arkadaşıyla biraraya gelir ve ona manevi destek verir. Savaşın vahşeti, dökülen kan, yıkılan cami ve evlerin manzarasıyla ruhu sarsılan arkadaşına savaştan sonra bile "Seninleyim" der ve arkadaşını arar. Ancak şok halinde olan Rus askeri, Rüstem'in davetine cevap vermez, onu yıllarca aramaz. Bu kaçışın ardında arkadaşına eziyet etmek istememesi yatar. Yıllar geçer, Rüstem vefasız olduğunu düşündüğü eski dostunu arar ve onu aramamasını, unutmamasını ister, "Yalan ve kötülüğe dayalı arkadaşlık" değil, manevi bir temele sahip ebedî arkadaşlara duyulan ihtiyacı ifade eder. İhanet ve zulümle sarsılan Rüstem, bu değerlerin kendisine din - İslam tarafından verileceğini söyleyerek kendisine ihanet ettiğini düşündüğü Rus dostunu İslam'a, dine, Tanrı yoluna davet eder:

Dedin: Arkadaşlığımı aramayın, beni terk edin, unuttun ve evimin derinliklerinde aramayın. Sana her zaman yalan söyleyebilecek, nefret edebilecek ve ihanet edebilecek ucuz arkadaşlara ihtiyacın yok. Sen ebedî arkadaşlar arıyorsun, zaman gelince seninle Allahın dergahına yükselecek arkadaşlar... (Çerniy, A. V.:2022)

Ты сказал: не ищи те моей дружбы, оставьте меня, забудьте, и не ходите больше у моего дома. Тебе не нужны земные друзья, от ко то рых всегда идет ложь, зависть, которые всегда могут пре дать. Ты ищешь друзей вечных, что однажды волей Аллаха вознесутся с тобой на небо.

Eserin kahramanı savaş sırasında Müslüman Çeçenlerin onu Tanrı'ya inanmasını hatırlar:

Evet, onlar beni İslam'a çağırdılar, ama Mesih'i sevmedikleri için değil, ona inanmadığım için. "İnsanın bir Tanrısı olmalı! "Tanrı yoksa batarsın!" Dediler. Bizimle ol Rus (Çerniy, A. V.:2022)

Да, они звали меня в ислам, но, не потому что не любили Христа, а потому что я не верил в него. "У чело ве ка должен быть Бог! – говорили они, – Если нет Бога – пропасть тебе! Приходи к нам, русский".

Maneviyatı eksik olan kahraman savaş, işlenen suçlar, cinayetler sonucunda ruhunu sağaltmak için dine yönelir:

Kendime sık sık sordum, 'Neden daha önce hiçbir şeye inanmadık?' Tanrı'yı kalbine kabul etmek için yeryüzündeki cehennem azabını gerçekten deneyimlemek zorunda mıydın? Çeçen savaşının alevlerinden geçmek zorundaydın. Ama kaç kişi hayatta kalamadı! Kaç tanesi soğuk küle çevirildi! Tanrı'nın tapınağına, bu sessiz dua ve hayır evine ilk kez girmeden önce, kalplerimizi komşularımıza karşı şiddetli bir nefretle zehirlemek zorunda kaldık. Kanına susamalı ve boğazını ısırmahtık. Hayatımızda gördüğümüz ilk tapınaklar - Dağıstan ve Çeçenya kül oldu, yıkılan camiler oldu. Bu güneş ülkelerinde biz çok yaktık, azap vermek zorunda kaldık. Hayırla tamamlamak için kötülükten başladık (Çerniy, A. V.: 2022)

Я часто спрашиваю себя: почему мы ни во что не верили раньше? Не у жели для того, чтобы впустить в свое сердце Бога, нужно было пережить ад на земле? Нужно было выбраться из топки чеченской войны. А сколько людей не смогли выйти из нее живыми! Скольких из них обратила она в холодные свои головешки! Прежде чем впервые войти в божий храм, в этот тихий дом молитвы и человеколюбия, нам пришлось отравить свою душу лютой ненавистью к ближнему. Воз же лать его крови и перекусить ему горло. Первые храмы, которые мы увидели в своей жизни – это были, лежавшие во прахе, битые мечети Дагестана и Чечни. В тех полу ден ных странах нам много раз пришлось поджигать, разрушать, вершить самосуды. Пришлось начать с худого, чтобы окончить добром.

Eserin sonunda kahramanın küskün olan Rustam'a çağrısı metaforik bir anlam taşır. İki dostun şahsında coğrafya insanının çağrısını barındıran bu ifadeler, bütüncül olarak okunduğunda halklar, dinler ve insanlar arasında barışa çağrı, dev askeri makineye karşı protesto, günahlardan arınmak isteği gibi yüksek insani değerleri içerir:

Oraya geri dönmeliyiz Rustam. Önceki yaşam tarzımızın sona erdiği o şenlik ateşine. İncil'i ve Kuran'ı henüz zaman bulup elimize alamadığımız yere. Henüz tartışma ve aptalca kızgınlığın olmadığı yere. Tanrı'nın bir zamanlar bizim gibi kafirleri bir araya getirdiği yere. Beni duyuyor musun Müslüman? Bu benim, Hristiyan! Seni çağırıyorum. Geri dön kardeşim! (Çerniy, A. V.: 2022)

Нам нужно вернуть ся туда, Рустам. К тому костру, где закончился наш прежний жизненный путь. Где мы еще не успели взять в руки Библию и Коран. Где еще не было ссор и глупых обид. Где нас, неверующих, когда-то свел Бог. Ты слышишь меня, му сульманин! Это я, христианин, зову тебя об рат но! Вер нись, брат!.

Sonuç

Kafkasya ve Kafkas savaşına bir bütün olarak rasyonalist yaklaşıma karşı çıkan modern araştırmacı Yakov Gordin, Kafkasya'nın "Puşkin zamanından bu yana" sadece coğrafi ve etnografik motiflerin yanında varoluşsal motifleri de içerdiğini belirtir.

Aynı zamanda, bu tarihî olayın estetik ve ahlaki yönüne vurgu yaparken, halkın zihninde yer alan Kafkas savaşını şöyle anlatır:

Her birimiz güzel bir manzara arasında, güzel bir rakiple karşı karşıya geldiğimizde daha iyi hissetmeye başlıyoruz. Güzellik, anlamın en etkili temsilcisidir - ya da belki de onun en doğru göstergesidir (Gordin, Yakov,2000: 2022)

Yazarın Kafkas savaşının felsefi yorumlarına ilişkin bilimsel ve gazeteci kimliğiyle yaptığı araştırma, özgünlüğüyle öne çıkar.

XIX yüzyılın başından itibaren Kafkasya - Rus edebiyatı ile birlikte, edebiyata, bilimsel, politik, ideolojik, felsefi eserlere ve yazarların yazışmalarının yanı sıra müzik ve resme de geniş ölçüde yansımıştır denilebilir.

Genel olarak, İslamî doğu ve Kafkasya motifleri hem ihtida ve taklit şeklinde hem de Rus millî geleneğine uyarlanmış bir yorumda geleneksel sembollerin şiirsel ustalığını kuşanarak görünür kıılır.

Kafkasya'ya sürgün edilen aydın A. Alyabyev'in "Kafkasya esiri", "Ammalat Bey" operaları, "Çerkes Şarkıları"nı, özellikle A. Bestujev-Marlinsky'nin sözleriyle bestelediği "Kabardey-Balkarya Şarkısı"nı, kaydettiği halk şarkıları ve dans melodilerini de kaydetmek lazım. 1816'dan beri Kafkasya'da müzik örnekleri toplayan A. Alyabyev'in Asya şarkıları arasında terekeme motiflerine dayalı "Azerbaycan" adlı bir bölüm de bulunmaktadır. Rusya'ya taşınan Fransız koreograf Charles Louis Didlo'nun 1823'te "Kafkasya'nın esiri veya gelinin gölgesi" balesini sahnelemesi de Puşkin tarafından övgüyle karşılanır. B. V. Asafyev'in "Kafkas esiri" balesi, Kafkasya'ya hitap etmesi açısından da dikkate değer eserlerdir.

Böylece Rus edebiyatında Kafkas esiri konusu, zengin edebi ve estetik kaynakları, özgün şiirsel tipolojisi ile edebi bir olay olarak ortaya çıkar. Bu olay, yalnızca edebî yönüyle değil; felsefi, tarihî, kültürel ve ideolojik yönleri ve Avrasya tarihi ve Rusya-Türkiye ilişkileri ile de yakından bağlantılıdır. Dolayısıyla bu filolojik ve tarihsel-kültürel mesele, yukarıda belirtilen yönlerden kapsamlı ve kapsamlı araştırma gerektiren bilimsel bir konu olarak ilgilidir.

Kaynakça

- Babçenko, A. A., *Glaza lyubogo soldata*, <https://starshinazapasa.livejournal.com/121223.html>;
- Babçenko, A. A., «*Alhan-Yurt*» // <http://lib.ru/MEMUARY/CHECHNYA/babchenko2.txt>;
- Babçenko, A. A., *Gornaya brigada* // <http://lib.ru/MEMUARY/CHECHNYA/babchenko1.txt>
- Belyayev, S. *Dnevnik russkogo soldata, bivşego desyat mesyatsev v plenu u çeçentsev* // «Bibliyoteka dlya çteniya», t. 88, 1848; https://royallib.com/book/belyaev_s/dnevnik_russkogo_soldata_bivşego_desyat_mesyatsev_v_plenu_u_çechentsev.html;
- Gordin, Yakov. Kavkaz: zemlya i krov. Rossiya v Kavkazskoy voyne XIX veka. SPb.: jurnal "Zvezda", 2000;
- Gordin, Yakov. *Zaçem Rossiyi nujen bıl Kavkaz: İllyuzii i realnost*; *Ničego ne utayu, ili Mir pogibnet, yesli ya ustanovlyus. İstoriya velikoy utopii*. SPb.: jurnal "Zvezda", 2008 <https://magazines.gorky.media/znamia/2009/8/yakov-gordin-zachem-rossii-nuzhen-byll-kavkaz-illyuzii-i-realnost-yakov-gordin-ničego-ne-utayu-ili-mir-pogibnet-esli-ya-ostanovlyus.html>
- Gubenko, Oleg. *Molitva* // http://rulibs.com/ru_zar/prose_military/gubenko/o/j12.html
- Gubenko, Oleg. *Apostasiya* // http://rulibs.com/ru_zar/prose_military/gubenko/o/j1.html
- Kolontayevskaya, İrina. *Kavkazskiy plennik. Dokumentalnaya povest*. Opublikovano v jurnae Drujba narodov, nomer 4, 2001 <https://magazines.gorky.media/druzhba/2001/4/kavkazskij-plennik.html>
- Makanin, Vladimir. *Kavkazskiy plenniy* // <http://lib.ru/PROZA/MAKANIN/makanin.txt>
- M.N. *Kavkazskiy plennik* // «Bibliyoteka dlya çteniya», t.31, 1838, s.17-52
- Puşkin, A.S. *Kavkazskiy plennik* // <http://www.as-pushkin.ru/index.php?cnt=7&sub=1&part=1&page=3>

Taho-Godi, M.A. *Kavkaz glazami puteşestvennitsı naçala XIX v.* (K istorii syujeta o «kavkazskih plennikah»)// Nauçnaya mısıl Kavkaza. – Rostov n/D, 2002. No 3. – C. 95-101.

Taho-Godi, M.A. *Kavkaz i «kavkazskiye plenniki» glazami puteşestvennikov naçala XIX v.:* Ksavye de Mestr i Frederika Freygang//Daryal.: Literaturno-hudojestvenniy i obşestvenno-politiçeskiy jurnal. 2001.No 1 // http://www.darial-online.ru/2001_1/taxogo.shtml

Tınyanov, Y.N. *O "Puteşestvii v Arzurum"*// *Puşkin: Vremennik Puşkinskoy komissii/AN SSSR. İn-t literaturı.* – M.; L.: İzd-vo AN SSSR, 1936. – [Vıp.] 2. – S. 57 – 73 // <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/v36/v36-057-.htm>

Çernıy, A.V. *Mir vsem vam (iz dnevnika zamkomvzvoda). Musulmanin* // <https://prochtu.ru/text.php?avtor=1598&kniga=1&f=html&p=view>

61. Особенности лингвокультурологии как филологической дисциплины**Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY¹**

APA: Topbaşoğlu Eray, K. (2022). Особенности лингвокультурологии как филологической дисциплины. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1004-1022. DOI: 10.29000/rumelide.1164910.

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению наиболее общих представлений о лингвокультурологии как об интегративной гуманитарной дисциплине, ее базовых единицах и категориях. Отмечено, что на сегодняшний день в научном мире распространено несколько дефиниций понятия «лингвокультурология». В статье придерживаемся определения В.В. Красных, квалифицирующей лингвокультурологию как науку, которая изучает, как отражается культура в языке и речи. Лингвокультурология напрямую связана с национальной картиной мира, языковым сознанием и особенностями менталитета. Обращено внимание на историю возникновения лингвокультурологии, ее теоретическую основу (объект, предмет, цель, задачи, принципы), выделены этапы развития этой молодой лингвистической дисциплины. Лингвокультурология опирается на три главных принципа (антропоцентризм, когнитивизм, лингвокультурологизм) и рассматривается как один из «продуктов» становления антропоцентрической парадигмы, которая сформировалась в XX веке и сегодня является основной в лингвистике. Указано место лингвокультурологии среди других гуманитарных дисциплин: больше всего она связана с лингвоисторическими дисциплинами, такими как культурология, этнолингвистика, этнопсихоллингвистика, лингвострановедение, а также лингвистикой (лексикологией, фразеологией, семантикой и т.п.). Лингвокультурология как наука и учебная дисциплина прошла достаточно долгий и сложный путь развития, но сегодня уже нет сомнений в том, что она представляет отдельную область знаний с собственным объектом, предметом исследования и методологией. Эта наука пока еще находится в стадии становления, но на сегодняшний день уже выделено несколько основных принципов и базовых положений, определяющих направление научных исследований в этой области знаний. В статье также проанализированы такие основные понятия и категории лингвокультурологии как лингвокультурема, логоэпистема, лингвокультурный концепт, стереотип, символ, мифологема, архетип и др. Базовым понятием лингвокультурологии является лингвокультурный концепт. Отдельное внимание уделено понятиям языковой личности, языковой компетенции, культурной компетенции, ментальности, менталитету. Отмечено различия языковой и когнитивной (концептуальной) картин мира.

Ключевые слова: язык, культура, языковая картина мира, языковая личность, концепт

Peculiarities of linguoculturology as a philological discipline**Abstract**

The article is devoted to the consideration of the most general ideas about linguoculturology as an integrative humanitarian discipline and its basic concepts and categories. It is noted that today in the

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kars, Türkiye), kezibantopbasoglu@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-5943-1230 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.07.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164910]

scientific world there are several definitions of the concept of "linguoculturology". In the article we adhere to the definition of V.V. Krasnykh, which qualifies linguoculturology as a science that studies how culture is reflected in language and speech. Linguoculturology is directly related to the national picture of the world, linguistic consciousness and mentality. Attention is drawn to the history of the emergence of linguoculturology and its theoretical basis (object, subject, goal, tasks, principles); and the stages of development of this young linguistic discipline are highlighted. Linguoculturology is based on three main principles (anthropocentrism, cognitivism, linguoculturalism) and is considered to be one of the "products" of the anthropocentric paradigm, which was formed in the 20th century and today is dominant in linguistics. The place of linguoculturology among other humanitarian disciplines is indicated: in particular, it is connected with linguo-historical disciplines, such as cultural studies, ethnolinguistics, ethnopsycholinguistics, and linguistic and regional studies, as well as linguistics (lexicology, phraseology, semantics, etc.). Linguoculturology as a science and academic discipline has followed a long and difficult path of development, but today there is no doubt that it represents a separate field of knowledge with its own objective, subject of research and methodology. This science is still in its infancy, several basic principles and basic provisions have already been identified that determine the direction of scientific research in this field of knowledge. The article also analyzes such basic concepts and categories of linguoculturology as linguoculturema, logoevistema, linguocultural concept, stereotype, symbol, mythologeme, archetype, etc. The basic concept of linguoculturology is the linguocultural concept. Special attention is paid to the concepts of linguistic personality, linguistic competence, cultural competence, and mentality. Differences in linguistic and cognitive (conceptual) pictures of the world are noted.

Keywords: language, culture, linguistic view of the world, linguistic personality, concept

Bir filoloji disiplini olarak kültürdilbilimin özellikleri

Öz

Makale, bütünlendirici bir insani disiplin olarak kültürdilbilime ve onun temel kavram ve kategorilerine yönelik en genel fikirlerin değerlendirilmesine ayrılmıştır. Bugün bilim dünyasında "kültürdilbilim" kavramının çeşitli tanımlarının olduğu belirtilmektedir. Bu makalede, kültürdilbilimi, kültürün dile ve konuşmaya nasıl yansıdığını inceleyen bir bilim olarak nitelendiren V. V. Krasnykh'in tanımları esas alınacaktır. Kültürdilbilim, dil dünya görüşü, dilsel bilinç ve zihniyet ile doğrudan ilişkilidir. Çalışmada kültürdilbilimin ortaya çıkış tarihine ve teorik temeline (nesne, konu, amaç, görev ve ilkeler) dikkat çekilmekte ve bu genç dil disiplininin gelişim aşamalarının altı çizilmektedir. Kültürdilbilim üç ana ilkeye (antroposentrizm, bilişselcilik, lingvokulturalizm) dayanır ve 20. yüzyılda ortaya çıkan ve günümüzde dilbilimde egemen olan antroposentrik paradigmanın "ürünlerinden" biri olarak kabul edilir. Dilbilimin diğer insani disiplinler arasındaki yerine işaret edilmektedir: daha çok kültürel çalışmalar, etnodilbilim, etnopsikodilbilim ve dilbilimsel ve bölgesel çalışmalar gibi dilbilimsel-tarihsel disiplinlerin yanı sıra dilbilim (sözlükbilim, deyimbilim, anlambilim, vb.) ile de bağlantılıdır. Bir bilim ve akademik disiplin olarak kültürdilbilim, uzun ve zorlu bir gelişim yolu izlemiştir, ancak bugün, şüphesiz, kendi amacı, araştırma konusu ve metodolojisi ile ayrı bir bilim alanını temsil etmektedir. Henüz emekleme aşamasında olsa da bu alandaki bilimsel araştırmaların yönünü belirleyen birkaç temel ilke ve hüküm hali hazırda belirlenmiştir. Makale ayrıca lingvokulturema, logoevistema, kültürdilbilimsel konsept, stereotip, sembol, mitoloji, arketip, vb. gibi kültürdilbilimin temel kavram ve kategorilerini de analiz etmektedir. Kültürdilbilimin temel kavramı kültürdilbilimsel konsepttir. Dilsel kişilik, dilsel yeterlilik,

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

kültürel yeterlilik ve zihniyet kavramlarına özellikle dikkat çekilmekte, dil dünya görüşü ve bilişsel farklılıklar odağa alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: dil, kültür, dil dünya görüşü, dilsel kişilik, konsept

Введение

Самая актуальная тенденция развития науки второй половины XX-начала XXI века – это интеграция. Даже полярно противоположные области знаний находят свои «точки пересечения», из которых возникают принципиально новые научные направления. Подобный путь прошла и лингвокультурология, которая не просто возникла на грани двух фундаментальных гуманитарных дисциплин, культурологии и языкознания, она возникла из результатов взаимодействия и взаимопроникновения языка и культуры.

Одними из первых лингвокультурологических исследований были труды В. фон Гумбольдта и А.А. Потебни, которые еще в середине XIX века заложили теоретические основы и дали направление развития современной лингвокультурологии. В XX веке идеи ученых развивали Л. Витгенштейн, Л. Вайсгербер, Ж. Деррида, Ш. Балли, Ж. Вандриес, Ф. Боас, М. Гайдеггер и др. На современном этапе проблемами лингвокультурологии занимаются российские и зарубежные исследователи, наиболее выдающимися из которых являются Н.И. Толстой, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, В.Н. Телия, В.В. Красных, В.И. Карасик, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.А. Маслова, А. Вежбицкая и др.

Сегодня разные аспекты взаимодействия языка и культуры составляют поле исследования для ученых-лингвокультурологов. Следует отметить, что в трудах российских, европейских и американских исследователей проблематика лингвокультурологии понимается различными способами, но существование и постоянное развитие этой науки как таковой неоспоримо.

Тезис о том, что «язык одновременно является и орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, потому что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры» (Маслова, 2001: 27), стал основой новой науки, возникшей на рубеже тысячелетий – лингвокультурологии.

В понимании В.В. Воробьева, «лингвокультурология изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, представляет системное описание языковой картины мира и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» (Воробьев, 1997: 125).

Цель статьи – дать наиболее общее представление о лингвокультурологии как об интегративной гуманитарной дисциплине, ее базовых единицах и категориях.

Основная часть

1. Понятие лингвокультурологии. На сегодняшний день в научном мире распространено несколько дефиниций понятия «лингвокультурология». Мы будем пользоваться определением В.В. Красных, которое характеризует лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую

проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе. Она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» (Красных, 2002: 12).

Определить и исследовать основные проблемы взаимодействия языка и культуры ученые пытались с начала XIX века (работы Якоба Гримма, Иоганна Гердера, Вилгельма фон Гумбольдта). Например, И. Гердер утверждал, что конструктивная способность языка влияет на формирование народной культуры, психологии и творчества.

Но наибольшее распространение получили взгляды В. фон Гумбольдта (первая половина XIX века), которого считают отцом этнолингвистики. Немецкий языковед высказывал мнение, что «культура проявляет себя прежде всего в языке, и именно язык способен ввести человека в определенную культуру» (Маслова, 2001: 26). Язык также имеет индивидуальную форму, непосредственно влияющую на характер сознания ее носителей. Сам исследователь определял язык как мир, находящийся «между миром внешних явлений и внутренним миром человека» (Маслова, 2001: 60).

Концепция В. фон Гумбольдта позже также нашла свое отражение в работах европейских ученых Антуана Мейе («предшественник» социоллингвистики), Жозефа Вандриеса (развил социоллингвистические идеи Ф. де Соссюра и А. Мейе, разработал понятия социолекта и идиолекта), Эмиля Бенвениста (исследование языка в контексте духовной культуры и культурных концептов) и других.

Идею В. фон Гумбольдта о языке как деятельности духа развил А.А. Потебня, который отстаивал право национальных языков и культур на самостоятельное развитие, подчеркивал их связь с историей народа и эволюцией человеческой мысли в целом. По мнению А.А. Потебни, язык составляет историческую форму народного духа, средство кодирования в структурах, созданного ею обшира национального мировоззрения.

Позже тезис о неразрывности и синергии языка и культуры стал основой концепции неогумбольдтианства и известной американской лингвистической школы Сепира-Уорфа, для которых язык был неотделим от когнитивных процессов. Именно язык (точнее, его структура), по мнению сторонников гипотезы Сепира-Уорфа, определял мышление и способ познания реальности человеком. Один из представителей течения неогумбольдтианства Л. Вайсгербер даже утверждал, что язык является «промежуточным миром» между мышлением и реальностью.

2. Этапы развития лингвокультурологии. По мнению В.А. Масловой, выделение этапов развития лингвокультурологии как науки несколько условно, поскольку сама дисциплина сформировалась лишь около 20 лет назад. Итак, сегодня приемлемым является выделение двух этапов становления лингвокультурологии:

- 1) этап предпосылок возникновения лингвокультурологии (XIX – конец XX в.), когда увидели свет труды А.А. Потебни, В. фон Гумбольдта и Э. Сепира;
- 2) этап «оформления лингвокультурологии как самостоятельной области исследований» (Маслова, 2001: 28) (начало 90-х гг. XX в. – по сей день).

В будущем ученые прогнозируют появление еще одного, третьего периода развития лингвокультурологии, а именно – выделение ее в отдельное междисциплинарное направление исследований (Маслова, 2001: 28).

3. Современное состояние лингвокультурологии. В начале XXI века в существующей научной парадигме произошли существенные изменения, в результате чего возник ряд новых идей и подходов к изучению языка, среди которых следует отметить три основных принципа, которые были реализованы в дальнейших научных исследованиях: «антропоцентризм, предполагающий системное освоение языка, его единиц, текста, дискурса сквозь призму человеческого фактора, рассмотрение пребывания человека в языке и языка в человеке; когнитивизм (язык – результат когнитивной деятельности, способ организации и хранения человеческого знания о мире, пространство мысли и духа); лингвокультурологизм (тесная связь языка и культуры народа, понимание развития языка как результата творческой деятельности человека)» (Богданович, 2004: 65).

Безусловно, лингвокультурология опирается на три названные принципа и рассматривается как один из «продуктов» становления антропоцентрической парадигмы, которая сформировалась в XX веке и сегодня является основной в лингвистике. Ведущая идея антропоцентрической парадигмы – изучение субъекта познания (вместо объекта), то есть «исследование человека в языке и языка в человеке» (Маслова, 2001: 8). Язык в контексте антропоцентрической парадигмы понимается как многомерное явление, возникающее только в человеческом обществе, и может быть охарактеризовано как «продукт культуры», ее важную составляющую и условие существования. В центре антропоцентрической парадигмы в лингвистике есть не человек как таковой, а языковая личность.

Следовательно, лингвокультурология, как одно из основных направлений современной лингвистики и один из «продуктов антропоцентрической парадигмы в языкознании, ориентирована на изучение культурного фактора в языке и языкового фактора в человеке» (Маслова, 2001: 8). Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, как выразитель особой национальной ментальности.

Сегодня фундаментальные исследования в области лингвокультурологии связаны с именами Юрия Степанова, Юрия Лотмана, Нины Арутюновой, Анны Вежицкой, Владимира Воробьева, Вероники Телии, Евгения Верещагина, Виталия Костомарова, Валентины Масловой и др.

Как отмечает В.А. Маслова, на современном этапе в лингвокультурологических студиях условно можно выделить следующие направления исследования:

- 1) «Лингвокультурология отдельной социальной группы, этноса в какой-то яркий в культурном отношении период, т.е. исследование конкретной лингвокультурной ситуации.
- 2) Диахроническая лингвокультурология, т.е. изучение изменений лингвокультурного состояния этноса за определенный период времени.
- 3) Сравнительная лингвокультурология, исследующая лингво-культурные проявления разных, но взаимосвязанных этносов.

4) Сопоставительная лингвокультурология ...

5) Лингвокультурная лексикография, занимающаяся составлением лингвострановедческих словарей» (Маслова, 2001: 28-29).

Значительное повышение интереса к проблемам лингвокультурологии в наше время может быть обусловлено следующими причинами (по В.И. Карасику). «Во-первых, это стремительная глобализация мировых проблем, необходимость учитывать универсальные и специфические характеристики поведения и общения различных народов в решении самых разнообразных вопросов, потребность знать заранее те ситуации, в которых велика вероятность межкультурного непонимания, важность определения и точного обозначения тех культурных ценностей, которые лежат в основе коммуникативной деятельности. Во-вторых, это объективная интегративная тенденция развития гуманитарных наук, необходимость освоения лингвистами результатов, добытых представителями смежных отраслей знания... В-третьих, это прикладная сторона лингвистического знания, понимание языка как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т.д., а этот опыт составляет суть изучаемого иностранного языка, находит прямые выходы в практику рекламного и политического воздействия, пронизывает коммуникативную среду массовой информации» (Карасик, 2001: 3).

4. Место лингвокультурологии среди других гуманитарных дисциплин.

Лингвокультурология больше всего связана с лингвоисторическими дисциплинами, такими как культурология, этнолингвистика, этнопсихоллингвистика, лингвострановедение, переводоведение, а также лингвистикой (лексикологией, фразеологией, семантикой и т.п.).

Теснейшие связи лингвокультурология выявляет с культурологией и лингвистикой. **Культурология** изучает самосознание человека относительно природы, общества, истории, искусства и других сфер его социального и культурного бытия, объектом ее является культура. Одна из задач **языкознания** – исследование мировоззрения, которое отражается и фиксируется в языке посредством языковой картины мира, объектом лингвистики является язык. Лингвокультурология исследует процесс и результат постоянного диалектического взаимодействия языка и культуры, а объектом его является синергетическое единство этих двух сущностей.

Сейчас очень часто спутываются понятия лингвокультурологии и этнолингвистики, в то время как эти две дисциплины имеют между собой принципиальные различия. В.А. Маслова четко разграничивает лингвокультурологию и этнолингвистику следующим образом: **этнолингвистика** составляет особое направление современной науки, исследующей «связи языка с культурой, народными обычаями, социальной структурой общества и нации в целом» (Маслова, 2001: 10). Далее исследовательница обращает внимание на то, что «в центре современной этнолингвистики находятся лишь те элементы лексической системы языка, которые соотносимы с определенными материальными или культурно-историческими комплексами» (Маслова, 2001: 10). Основными проблемами этнолингвистики есть «реконструкция этнической территории по языку, реконструкция материальной и духовной культуры этноса по данным языка» (Маслова, 2001: 10). Целью этнолингвистики, по Н.И. Толстому, является «историческая ретроспектива, т.е. выявление народных стереотипов, раскрытие фольклорной картины мира народа» (Маслова, 2001: 11).

В то же время лингвокультуроология изучает прежде всего «современные языковые факты сквозь призму духовной культуры, то есть исследует только синхронное взаимодействие языка и культуры (живые коммуникативные процессы в связях с менталитетом народа)» (Маслова, 2001: 11). Лингвокультуроология должна исследовать не только национальную культурную информацию, но и информацию, касающуюся культуры общечеловеческой.

Различие между лингвокультуроологией и **лингвострановедением** определяется тем, что последнее исследует «собственно-национальные реалии, нашедшие отражение в языке; это безэквивалентные языковые единицы (по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову) обозначают специфические для данной культуры явления» (Маслова, 2001: 12). Лингвокультуроология «не ограничивается исследованием набора лексических единиц, культурный компонент в содержании которых может быть обнаружен через историко-этимологическую основу, и стремится к экспликации культурно-национальной значимости единиц, которая достигается путем соотнесения их значений с концептами общечеловеческой и национальной культур. Таким образом, культурно значимы не только языковые единицы, обозначающие культурно маркированные реалии, но и те, в которых культурная информация содержится на более глубинном уровне семантики» (Ольшанский, 1999).

Очень тесно связываются между собой лингвокультуроология и **этнопсихоллингвистика**. Предметом исследования последней является то, «как в речевой деятельности проявляются элементы поведения, связанные с определенной традицией, анализирует различия в вербальном и невербальном поведении носителей различных языков; исследует речевой этикет и цветовую картину мира, лакуны в тексте в ходе межкультурного общения, изучает двуязычие и многоязычие как особенность речевого поведения различных народов и т.д.» (Маслова, 2001: 12). Следовательно, этнопсихоллингвистика главным образом ориентирована на изучение «внешних» проявлений культуры в языке и поведении человека.

Лингвокультуроология как наука и учебная дисциплина прошла достаточно долгий и сложный путь развития, но сегодня уже нет сомнений в том, что она представляет отдельную область знаний с собственным объектом, предметом исследования и методологией.

5. Объект и предмет лингвокультуроологии. Современной науке известно несколько подходов к определению понятия лингвокультуроологии, одним из которых является подход В.В. Воробьева, который рассматривает лингвокультуроологию как «комплексную научную дисциплину, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования, единстве их языкового и внеязыкового (культурологического) содержания с ориентацией на современные и культурные ценности» (Воробьев, 1997: 32).

Из этого следует, что основной задачей лингвокультуроологии является «установление взаимных обусловленностей культуры и языка в зависимости от культурологической и языковой компетенции человека – носителя этого языка и культуры, то есть лингвокультуроология как наука исследует взаимодействия языка как транслятора культурной информации и человека, создающего эту культуру с помощью языка» (Ольшанский, 1999). Таким образом, объект лингвокультуроологии находится одновременно на границе «нескольких фундаментальных наук – лингвистики и культурологии, этнографии и психоллингвистики» (Маслова, 2001: 36). Согласно взглядам И.Г. Ольшанского, **объектом** лингвокультуроологии является, прежде всего, «языковая картина мира, которая не является чисто этнической или национальной» (Ольшанский, 1999).

По мнению В.А. Масловой, как **предмет** лингвокультурологических студий выделяются «единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипического и прототипического, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических художественных текстах, фразеологизмах и метафорах, символах и паремиях (половицах и поговорках) и т.д.» (Маслова, 2001: 36). Это такие единицы языка и дискурса, с помощью которых мы можем добраться до культурно-исторического слоя ментально-лингвального комплекса.

Далее исследовательница выделяет сразу несколько предметов лингвокультурологии, которые существуют в рамках одного объекта исследования:

- 1) «безэквивалентная лексика и лакуны, а поскольку лингвострановедение является составной частью лингвокультурологии, то они становятся и ее предметом;
- 2) мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке;
- 3) паремиологический фонд языка;
- 4) фразеологический фонд языка;
- 5) эталоны, стереотипы, символы;
- 6) метафоры и образы языка;
- 7) стилистический уклад языков;
- 8) речевое поведение;
- 9) область речевого этикета» (Маслова, 2001: 36-37).

Перечисленные элементы не образуют единой системы, но являют собой «гетерогенную совокупность» как наиболее «культуроемкие» единицы. Предлагаемый список не является исчерпывающим, в нем упомянуты только «основные области, где активно взаимодействуют язык и культура» (Маслова, 2001: 47).

6. Цель и задачи лингвокультурологии. Целью лингвокультурологии является изучение языковых и лингвокультурных явлений в их взаимосвязях и их взаимодействии (по В.А. Масловой); проявление повседневной культурно-языковой компетенции субъектов лингвокультурного сообщества и исследование обыденной картины мира, представленной в ежедневной речи носителей языка (по В.Н. Телии).

Цель лингвокультурологии, по мнению И.Г. Ольшанского, «состоит в изучении способов, которые язык воплощает в своих единицах, сохраняет и передает культуру. Согласно такой концепции, считается, что в процессе взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры язык выполняет не только кумулятивную (накопительную) функцию, но и функцию передачи информации. Язык не только закрепляет и хранит в своих единицах концепты культуры, именно через него эти концепты

воспроизводятся в менталитете народа или отдельных социальных групп из поколения в поколение. Именно через функцию трансляции культуры язык способен влиять на способ мировоззрения, присущий тому или иному лингвокультурному сообществу» (Ольшанский, 1999).

В.А. Маслова как основные **задачи** лингвокультурологии определяет следующие:

- 1) изучение роли культуры в создании языковых концептов;
- 2) уяснение способа прикрепления «культурных смыслов» к языковому знаку;
- 3) исследование степени осознания и влияния «культурных смыслов» на «речевые стратегии»;
- 4) изучение «культурно-языковой компетенции носителя языка, на основании которой воплощаются в текстах и распознаются носителями языка «культурные смыслы» (Маслова, 2001: 30);
- 5) исследование «концептосферы (совокупности основных концептов данной культуры), а также ... культурной семантики данных языковых знаков» (Маслова, 2001: 30);
- 6) систематизация «основных лингвокультурологических понятий, то есть создание такого понятийного аппарата, который не только позволил бы анализировать проблему взаимодействия языка и культуры в динамике, но обеспечил бы взаимопонимание в пределах антропоцентрической парадигмы» (Маслова, 2001: 30-31).

7. Принципы лингвокультурологии. Лингвокультурология как наука и учебная дисциплина находится в стадии становления, но в настоящее время ученые выделяют несколько основных принципов и базовых положений, определяющих направление научных исследований в этой области знаний (Богданович, 2004: 66):

- Язык является наиболее ценным «источником формирования и проявления ментальности народа, через его посредство культура сохраняется и передается другим поколениям.
- Будучи общественным достоянием, язык присваивается каждым представителем общества, дает возможность формировать себя, свое представление о мире. Языковая личность во всем многообразии социально-психологических ролей, стратегий и тактик общения стоит в центре внимания. Анализ языковой компетенции личности – существенный параметр описания культуры.
- Интерпретация языковых фактов с позиций ментальной лингвистики. Ценнейший культурологический источник являются собой фразеологизмы, метафоры, символы и под. как носители культурных представлений народа.
- Внимание к когнитивной семантике, к культурным смыслам языковых знаков, к формированию концептосферы культуры.
- Изучение дискурсов культуры, акцент на национально-культурной специфике языкового сознания, проявленного в коммуникации. Анализ моделей речевого поведения (стереотипов, этикетных формул и мн.др.) как культуроносных фактов» (Богданович, 2004: 66).

Кроме заявленных принципов, считаем нужным отдельно остановиться на тех постулатах, на которых основывается современная лингвокультурология.

– Гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, суть которой заключается в том, что люди, которые используют разные языки и относятся к разным цивилизациям, различными способами понимают мир, то есть язык обуславливает способ мышления его представителей, а средство овладения мира обусловлено языком, на котором происходит мышление.

– Сознание личности всегда этнически обусловлено, потому что, в сущности, мировоззрения того или иного народа находится собственная структура предметных дефиниций, разных познавательных программ, социальных стереотипов и т.д. Личностное сознание формируется в обществе в процессе социализации, следовательно, сознание несет в себе черты отличия того общества, в котором происходило становление личности. В то же время культура является общественным достоянием, которое создается, сохраняется, передается и модифицируется обществом. Таким образом, становление человеческого сознания опосредованно происходит и через культуру тоже.

Исходя из вышесказанного следует отметить, что образуется специфический круг взаимозависимостей между языком, культурой и сознанием: язык → сознание → культура → язык.

Оригинальный взгляд на природу лингвокультурологии принадлежит А.Т. Хроленко. Исследователь определяет лингвокультурологию как «философию языка и культуры» (Хроленко, 2009: 31), где «объектом является язык и культура» (Хроленко, 2009: 31), а предметом – «фундаментальные проблемы изменения языка и его единиц, обусловленные динамикой культуры, а также преобразования в структуре и изменения в функционировании культуры, определенные языковой реализацией культурных смыслов» (Хроленко, 2009: 31).

А.Т. Хроленко вводит в научный оборот термин «лингвокультуроведение», под которым понимает сферу научных исследований, ориентированных на «выявление характера связей и отношений между языком, этническим менталитетом и культурой» (Хроленко, 2009: 27). Далее исследователь отмечает, что «лингвокультуроведение рассматривает проблему «Язык и культура» в принципе, не ограничиваясь конкретным языком и конкретной культурой с целью выявить механизмы взаимодействия языковых и культурных факторов на примере различных языков и культур» (Хроленко, 2009: 28). Лингвокультурология занимает ядровое место в системе наук, что в комплексе составляют лингвокультуроведение.

По мнению ученого, лингвокультурология должна заниматься не исследованием «конкретных примеров взаимодействия отдельных явлений культуры с тем или иным языковым явлением, а изучать механизмы взаимодействия и взаимовлияния двух фундаментальных феноменов – языка и культуры, обуславливающие феномен человека» (Хроленко, 2009: 31). Основная задача лингвокультурологии состоит в выявлении и описании «общих закономерностей взаимообусловленности, взаимодействия языковой и культурной практики человека и общества» (Хроленко, 2009: 31).

8. Базовые понятия лингвокультурологии. Становление понятийного и категориального аппарата лингвокультурологии сопровождается определенной произвольностью использования

большинства терминов, нечеткостью границ категорий, спутыванием близких по форме или значению понятий. Например, довольно часто спутываются термины *лингвокультураема*, *логоэпистема*, *лингвокультурный концепт*, *национальный стереотип* и т.д. Это происходит потому, что разные исследователи используют разные подходы к определению основной единицы лингвокультурологии и выделению базовых категорий этой науки.

Большинство научных исследований направлено на выделение такой интегральной лингвокультурологически значимой единицы, которая синхронно указывает и на своеобразие языка, и на национальную особенность той или иной культуры. Из-за расхождения взглядов исследователей на эту проблему в научном обращении сегодня употребляется не одно конкретное понятие, а целый ряд терминов, обозначающих лингвокультурологически значимые единицы.

9. Понятие концепта. Наверное, наиболее употребительным и многозначительным термином в современных студиях по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии является **концепт**. Однако, определение этого понятия является неоднозначным и изменяется как в системах и положениях разных научных школ, так и отдельными учеными.

Концепт – это содержательная единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира и хранящаяся в национальной памяти в вербально определенном виде. Концепт составляет основную среду культуры в ментальном мировосприятии человека, главную составляющую культуры определенного народа. Одновременно он является и глобальной мыслительной единицей. Концепты идеальны, они кодируются в сознании единицами универсального предметного кода, в основе которых лежат индивидуальные чувственные образы, формируемые на базе личного чувственного опыта человека.

В Кратком словаре когнитивных терминов дано такое определение концепта: «Концепт – это оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» (Кубрякова, 1996: 90).

Концепт соотносится и с когнитивными процессами, и с миром культуры, а также находит отражение в языке. По мнению Ю.С. Степанова, «концепт – это как бы ступок культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего обычный человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» (Степанов, 2004: 43). Например, *душа, ум, воля, добро, зло* и др.

Т.Г. Сергеева отмечает, что «концепт вербализуется словом. В данном случае мы можем назвать его словом-концептом» (Сергеева, 2003). Оно своим значением в речи представляет лишь часть концепта, отсюда и необходимость синонимии слова, потребность в текстах, совокупно раскрывающих его содержание.

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин, описывая концепт, отмечают, что в нем есть ядро (актуальные, значимые ассоциации) и периферия (менее значимые ассоциации). В результате концепт со своими языковыми единицами группируется вокруг ядра, от которого отходят ряды ассоциаций, ближние из которых, нетрудно предположить, имеют наибольшую ценность. И

именно «языковая или речевая единица, с помощью которой актуализируется центральная точка концепта, служит именем концепта» (Карасик, Слышкин, 2001: 77).

Совокупность концептов в коллективном сознании этноса (так как концепты имеют национальную специфику) называют концептосферой. Концептосфера языка, как определяет Д.С. Лихачев, это «совокупность концептов нации, она образована всеми потенциями концептов носителей языка. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, искусство, религия, тем богаче концептосфера народа» (Лихачев, 1997: 282).

А.Т. Хроленко отмечает, что «вербализация, языковая репрезентация концепта, языковое представление концепта средствами лексем, фразем, высказываний является предметом когнитивной лингвистики, которой интересно, какие стороны, слои, компоненты концепта вошли в семантическое пространство языка, как они его категоризуют, в каких участках системы конкретного языка обнаруживается исследуемый концепт» (Хроленко, 2009: 58).

На сегодняшний день достаточно распространенным в научных трудах термином является **лингвокультурный концепт**, который некоторые языковеды считают главной единицей исследования в лингвокультурологии. Так, В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин отмечают, что «лингвокультурный концепт – это условная ментальная единица, используемая в комплексном изучении языка, сознания и культуры» (Карасик, Слышкин, 2001: 76). Он соотносится с тремя указанными сферами следующим образом:

- 1) «сознание» – концепт находится в сознании человека;
- 2) «культура» – концепт является ментальной проекцией частей культуры;
- 3) «язык/речь» – концепт «оживает» именно в языке (Карасик, Слышкин, 2001: 76).

Лингвокультурный концепт от других когнитивных единиц отличается «акцентуацией ценностного элемента» (Карасик, Слышкин, 2001: 77), поскольку именно ценность всегда находится в центре концепта, а ценностный принцип лежит в основе любой культуры. «Показателем наличия ценностного отношения» к предмету или явлению является применимость к нему оценочных слов. «Если о каком-либо феномене носители культуры могут сказать: *это хорошо* (плохо, интересно, утомительно и т.д.), этот феномен формирует в данной культуре концепт» (Карасик, Слышкин, 2001: 77).

Некоторые ученые (С.Г. Воркачев, М.А. Алефиренко) выделяют также понятие «культурного концепта», но мы будем отождествлять это понятие с понятием «лингвокультурного концепта», поскольку культурный концепт (как и любой другой) может быть вербализован (разными способами), значит, он является лингвокультурным.

Константа – «устойчивый, базовый концепт культуры, определенный неизменный принцип культуры (например, *любовь, удовлетворенность, вера, родная земля* и т.п.)» (Степанов, 2004: 84).

Близким по некоторым параметрам к понятию концепта является понятие **лингвокультуремы**. Это «комплексная межуровневая единица описания лингвокультурологического поля, представляющая собой диалектическое единство

лингвистического и экстралингвистического содержания» (Сергеева, 2003). В работе русского лингвиста В.В. Воробьева сказано, что лингвокультурема «в отличие от слова и лексико-семантического варианта включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла)» (Воробьев, 1997: 44). Далее исследователь отмечает, что «лингвокультурема вбирает в себя, аккумулирует в себе как собственно-языковое представление (форму мысли), так и тесно и неразрывно связанную с ним внеязыковую культурную среду (ситуацию, реалию) – устойчивую сеть ассоциаций, границы которой зыбки и подвижны» (Воробьев, 1997: 48). Если область «слова ограничена языком, то лингвокультурема распространяется и на предметный мир» (Воробьев, 1997: 47). Например, и слово *алтарь*, и сам алтарь как предмет церковной утвари будут составлять одну лингвокультурему.

Мы рассматриваем лингвокультурему как понятие уже по сравнению с лингвокультурным концептом. Лингвокультурема обозначает исключительно культурные реалии, так что к лингвокультуремам относим безэквивалентную лексику, мифологемы, фразеологизмы, национальные символы.

Лингвокультурема =

языковой знак + культурный смысл

Примерами лингвокультурем являются *кутья, каша, обжинки, крест, балалайка, ромашка, крещение, Ивана-Купала, Масленица, калина, береза*.

Логоэпистема – это «языковое выражение закрепленного общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате постижения (или создания) ими духовных ценностей отечественной и мировой культур» (Костомаров, Бурвикова, 2001: 39). За логоэпистемой всегда стоит определенный смысл, определенное знание, информация.

Т.Г. Сергеева указывает, что «под логоэпистемой понимаются разноуровневые лингвострановедчески ценные единицы, знание (смысл) которых может выражаться в слове, например, *Москва, обломовщина*; в словосочетании: *Герой нашего времени; Человек в футляре*» (Сергеева, 2003). Далее исследовательница продолжает: «Через материальную форму в виде пословиц, поговорок, фразеологизмов, крылатых слов и прецедентных текстов логоэпистемы выражают знания, мысли, традиции, обычаи, приметы, представления этноса, особенности его национального характера» (Сергеева, 2003).

От лингвокультуремы понятие логоэпистемы отличается своей когнитивной природой. Логоэпистема подобна концепту (она также является единицей коллективного сознания и соотносится с когнитивными процессами), но она реализует только ту сторону, которая касается постижения духовных ценностей. В отличие от концепта, логоэпистема не имеет сложной разветвленной структуры и вербализуется однозначно.

10. Понятие языковой личности. Языковая личность – человек, обладающий совокупностью способностей и характеристик, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, отличающихся степенью структурноязычной сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью (Караулов, 2010: 22).

«Языковая компетенция – это система определенных законов функционирования языка, а также навыков и умений в использовании этих законов, целью освоения которых является успешное осуществление речевой (устной, письменной) и мыслительной деятельности» (Жданова, 2015: 162), т.е. языковая компетенция – это знание участниками коммуникации языка (языкового кода), прежде всего правил, по которым создаются правильные речевые конструкции и сообщения, осуществляется их трансформация.

Культурная компетенция – это понимание и ориентация говорящего в базовых элементах культуры, через которые осознается предметный (феноменальный) мир носителями определенного идиоэтнического языка (Бацевич, 2004: 122). Например, россияне трижды целуют своих близких родственников и друзей в знак приветствия.

Еще одним важным понятием лингвокультурологии, заимствованным из когнитивистики, является понятие **ментальности**. Ментальность представляет собой мировоззрение «в категориях и формах родного языка, которые соединяют в себе интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. ... Ментальность – не философские, научные или эстетические системы, а тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания» (Маслова, 2001: 48). Это способ видения мира, где мысль неотделима от эмоций. Единицей ментальности считается концепт данной культуры.

Категорией, отражающей «внутреннюю организацию и дифференциацию ментальности» (Маслова, 2001: 48), есть **менталитет**. В.А. Маслова подчеркивает, что «менталитеты представляют собой психо-лингво-интеллекты, под менталитетом понимают некоторую глубинную структуру сознания, зависящую от социокультурных, языковых, географических и других факторов. Особенности национальных менталитетов проявляются только на уровне языковой, наивной, но не концептуальной картины мира» (Маслова, 2001: 48).

Ментальность постоянно выявляется представителями лингвокультурного сообщества, а менталитет эту ментальность влечет за собой и организует, следовательно, ментальность является проявлением менталитета. Например, для русской ментальности, как и для других европейских, неприемлемы кровнородственные браки или многоженство. Проявлением японской ментальности является то, что маленьким детям (до 5 лет) там позволяют абсолютно все, для них не существует запретов, табу и наказаний за неповиновение. У большинства других народов такая система воспитания детей непопулярна.

11. Понятия стереотипа и символа. Стереотип – схематизированный и односторонний образ явления, человека, вещи и т.п., основанный на небольшом (часто одном) количестве черт оценочного характера, которые считаются типичными (образцовыми) для всего класса явлений, вещей и т.д. (Бацевич, 2004: 339). Примеры: 1) в Латинской Америке не срабатывает реклама сигарет «Мальборо», поскольку ковбоя на коне там считают представителем беднейшего слоя населения, который может курить самые дешевые и потому плохие сигареты; 2) испанская фирма договорилась с Мексикой о продаже крупной партии пробок для шампанского, но имела неосторожность покрасить их в бордовый цвет, который в мексиканской культуре является цветом траура, – и деловая сделка была сорвана (примеры С.Г. Тер-Минасовой).

Исследователи предлагают также использовать понятие «**этноэидема**» – «сквозного образа национальных картин мира и традиций различных этнических общностей, отраженных в языковом материале» (Асадов, 2012: 196). Например, грустный, лирический, торжественный настрой большинства русских народных дум (*Через темные луга – ясным соколоньком перелети, А в моем дворе – седым голубчиком сядь-пади, Жалобненько загуди, – Тоску мою, брат, раздели* («Сестра и брат»)).

Мифологема – «устойчивое состояние общественного сознания, общественной психологии, в котором зафиксированы каноны описания существующего порядка вещей и сами описания того, что существует и имеет право на существование» (Вепрева, 2006: 126). Мифологема – это образ, порожденный мифологическим мышлением, база мифа (ведьма, русалка). При этом миф понимается как своеобразная форма познания действительности, поэтическое представление о предметах и явлениях языковой картины мира. Миф добавляет собственное видение, собственную интерпретацию определенных фактов, расширяет границы нашего познания. Мифы не нуждаются в доказывании или опровержении. Например, *миф о черной кошке*, которая у россиян обозначает несчастье и неудачу и прямо противоположное значение имеет в английской культуре (на открытках «Good Luck!» часто рисуют черную кошку).

Символ – это знак, в котором первоначальное содержание выступает формой для вторичного содержания (Маслова, 2001: 96). Например, *красная калина* – символ любви, *береза* – символ молодой девушки, *беркут* – символ ярости, жестокости.

Символ = образ + смысл

Архетипы – это «определенные психические схемы, совокупность которых формирует мир человеческих представлений и обладает для человеческой психики особой силой суггестии (внушения). По мнению К.Г. Юнга, прообраз или архетип представляет собой психический остаток бесчисленных переживаний одного и того же типа» (Давтян, 2007: 178). Это общечеловеческие символы, которые лежат в основе мифов, фольклора и самой культуры в целом и переходят из поколения в поколение, это древнейшие универсальные мифологемы. Например, *огонь* является носителем идеи жизни; это символ обновления, свободы, победы; понятие *огонь* соответствует общефилософской концепции оптимистического восприятия действительности, закодированной в русском менталитете.

Следует помнить, что любой архетип является символом, но не всякий символ является архетипом. Основная черта отличия мифологемы от символа и архетипа состоит в том, что в основе любой мифологемы всегда обязательно лежит миф.

мифологема ~ архетип ~ символ

Ритуал – стереотипная модель речевого поведения, обмен принятыми в обществе сообщениями и паралингвистическими средствами, уместными в данной ситуации, которая выполняет функцию стабилизации отношений, социального контроля, передачи опыта (Бацевич, 2004: 336). Например, одна из форм поздравления в английском языке – *How do you do?* – означает в переводе «Как ваши дела?»; следовательно, хорошим тоном считается спросить собеседника о ходе его дел в приветствии.

12. Понятие картины мира. Достаточно важной в лингвокультурологии категорией является **картина мира**, которая определяется как упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном (а также индивидуальном или групповом) сознании. Актуально различие когнитивной (концептуальной) и языковой картин мира.

Как утверждают З.Д. Попова и И.А. Стернин, «**языковая картина мира** – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» (Попова, 2007: 38).

Когнитивная (концептуальная) картина мира – это «ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного рефлексивного отражения действительности в процессе мышления» (Попова, 2007: 37).

Языковая картина мира, формировавшаяся в течение всего периода развития любого национального языка, предшествует концептуальной (научной) картине мира в нынешнем ее положении. Следовательно, концептуальная картина не симметрична языковой картине мира, она детализирует первоначальные представления, в то же время поддерживая в своих основах компоненты этнически-культурного миропонимания. В связи с этим трансформации в концептуальной картине мира могут привести к трансформациям в языковой картине мира. Соответственно происходит адаптация двух теорий мира друг к другу.

Таким образом, основные понятия и категории лингвокультурологии формируются на основе осмысления этносоциокультурных особенностей языкового сознания; базовым понятием лингвокультурологии является лингвокультурный концепт.

Выводы

Лингвокультурология является относительно новой областью знаний, лежащей на грани нескольких гуманитарных дисциплин, таких как культурология, языкознание, психолингвистика, лингвострановедение и т.д. Актуальность лингвокультурологических студий сегодня обусловлена несколькими факторами, основным из которых является тотальность мировых глобализационных процессов, пронизывающих все сферы человеческой жизнедеятельности.

Начиная с XIX века ученые начинают рассматривать язык не только как средство общения и познания окружающего мира, но и как определенный культурный код нации. Такой подход к изучению языка впервые появился в трудах В. фон Гумбольдта и А.А. Потебни. Именно по теории немецкого филолога грани мировоззрения отдельного человека и всей нации определяет язык. В трудах А.А. Потебни особое внимание уделено связи языка с историей народа и культурно-языковому аспекту национальной жизни в целом.

Язык занимал одно из центральных мест в философских системах Павла Флоренского, Людвига Витгенштейна, Жака Дерриды, Ганса Георга Гадамера и др. А Мартин Хайдеггер считал язык

первоосновой, отражающей и формирующей окружающую действительность, где существует та или другая личность. Из этого следует тезис о том, что и культуру нужно изучать только в контексте определенного языка, поскольку язык составляет одновременно «продукт культуры», ее важную составную часть и даже условие ее существования (по Клоду Леви-Строссу).

Подавляющее большинство лингвокультурологических исследований осуществляется в пределах антропоцентрической парадигмы, основным принципом которой является исследование «субъекта познания вместо объекта, то есть исследование человека в языке и языка в человеке» (Маслова, 2001: 8). В таком понимании лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, как «способ входа» человека в определенную культуру.

Основным предметом исследования лингвокультурологии являются специфические языковые единицы, содержащие культурный компонент значения. В нашем понимании такими единицами есть лингвокультурные концепты, лингвокультуремы, символы, стереотипы, мифологемы, фразеологизмы и т.д. Все они являются национально- и культурно-специфическими, поэтому исследование их даст, на наш взгляд, наиболее четкое и адекватное представление о языковой картине мира этноса, этнической ментальности и национальном типе культуры.

Список литературы

- Асадов, З.В. (2012). Этноэидемы как способ преодоления лакунизации древних текстов (на материале памятников письменности древнерусского языка). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. Москва. №10 (45). С. 196-200.
- Бацевич, Ф.С. (2004). Основы коммуникативной лингвистики. Киев: Академия. 344 с.
- Богданович, Г.Ю. (2004). О некоторых терминах современной лингвокультурологии. *Культура народов Причерноморья*. Симферополь: Межвузовский центр «Крым». № 53. С. 65-69.
- Вепрева, И.Т., Шадрин, Т.А. (2006). Идеологема и мифологема: интерпретация терминов. *Научные труды профессоров Уральского института экономики, управления и права*. Екатеринбург. Вып. 3. С. 120-131.
- Воробьев, В.В. (1997). Лингвокультурология: теория и методы. Москва: Изд-во РУДН. 331 с.
- Давтян, А.А. (2007). Актуализация архетипического содержания в персонифицированных рекламных образах. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика*. №2. С. 178-182.
- Жданова, Е.Ю. (2015). Языковая компетенция как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов. *Вектор науки ТГУ*. № 2 (32-1). С. 161-165.
- Карасик, В.И. (2001). О категориях лингвокультурологии. *Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности*. Волгоград. С. 3-16.
- Карасик, В.И., Слышкин, Г.Г. (2001). Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр.; под ред. И. А. Стернина*. Воронеж: ВГУ. С. 75-80.
- Караулов, Ю.Н. (2010). Русский язык и языковая личность. Москва: Издательство ЛКИ. 264 с.
- Костомаров, В.Г., Бурвикова, Н.Д. (2001). Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб.: Златоуст. 72 с.
- Красных, В.В. (2002). Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. Москва: ИТДГК «Гнозис». 284 с.
- Кубрякова, Е.С. (1996). Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та. 245 с.

- Лихачев, Д.С. (1997). Концептосфера русского языка. *Русская словестность. От теории словестности к структуре текста: Антология*. Москва: Academia. С. 280-287.
- Маслова, В.А. Лингвокультурология (2001). Москва: Издательский центр «Академия». 208 с.
- Ольшанский, И.Г. (1999). Лингвокультурология: Методологические основания и базовые понятия [Электрон. ресурс]. *Язык и культура*. Вып. 2. Режим доступа: http://www.classes.ru/grammar/140.Opera/na/source/worddocuments/_3.htm.
- Попова, З.Д., Стернин, И.А. (2007). Когнитивная лингвистика. Москва, АСТ: «Восток-Запад». 314 с.
- Сергеева, Т.Г. (2002). К вопросу определения основных единиц в лингвокультурологии. *Вестник Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы*. № 38. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/244710/>.
- Степанов, Ю.С. (2004). Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: Академический проект. 992 с.
- Хроленко, А.Т. (2009). Основы лингвокультурологии. Москва: Флинта. 184 с.

References

- Asadov, Z.V. (2012). Etnoeidemyi kak sposob preodolenia lakunizatsii drevnikh tekstov (na materiale pamyatnikov pismennosti drevnerusskogo yazika). *Aktualniye problemi gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. Moskva. №10 (45). S. 196-200.
- Batseviç, F.S. (2004). *Osnovi kommunikativnoy lingvistiki*. Kiev: Akademiya. 344 s.
- Bogdanoviç, G.Yu. (2004). O nekotorykh terminakh sovremennoy lingvokulturologii. *Kultura narodov Prichernomorya*. Simferopol: Mejevuzovskiy tsentr «Kırm». № 53. S. 65-69.
- Vepreva, İ.T., Shadrina, T.A. (2006). Ideologema i mifologema: interpretatsiya terminov. *Nauchnye trudy professorov Uralskogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava*. Yekaterinburg. Vip. 3. S. 120-131.
- Vorobev, V.V. (1997). *Lingvokulturologiya: teoriya i metodi*. Moskva: Izd-vo RUDN. 331 s.
- Davtyan, A.A. (2007). Aktualizatsiya arkhетipicheskogo sodержaniya v personifitsirovannykh reklamnykh obrazakh. *Vestnik VGU. Seriya: Filologiya. Jurnalistika*. №2. S. 178-182.
- Jdanova, Ye.Yu. (2015). Yazikovaya kompetentsiya kak osnova samostoyatelnoy nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov. *Vektor nauki TGU*. № 2 (32-1). S. 161-165.
- Karasik, V.İ. (2001). O kategoriyakh lingvokulturologiya. *Yazikovaya lichnost: problemi kommunikativnoy deyatel'nosti*. Volgograd. S. 3-16.
- Karasik, V.İ., Shishkin, G.G. (2001). *Lingvokulturnyi konsept kak edinitsa issledovaniya. Metodologicheskiye problemi kognitivnoy lingvistiki: sb. nauch. tr.; pod red. I. A. Sternina*. Voronezh: VGU. S. 75-80.
- Karaulov, Yu.N. (2010). *Russkii yazık i yazıkovaya lichnost*. Moskva: Izdatelstvo LKI. 264 s.
- Kostomarov, V.G., Burvikova, N.D. (2001). *Stariye mekhi i molodoye vino. Iz nabliyudenii nad russkim slovopotrebleniyem kontsa XX. veka*. SPb.: Zlatoust. 72 s.
- Krasnıh, V.V. (2002). *Etnopsikholingvistika i lingvokulturologiya*. Moskva: ITDGK «Gnozis». 284 s.
- Kubriyakova, E.S. (1996). *Kratkii slovar kognitivnykh terminov*. Moskva: Izd-vo Mosk. gos. un-ta. 245 s.
- Lihaçev, D.S. (1997). *Kontseptosfera russkogo yazika. Russkaya slovestnost. Ot teorii slovestnosti k strukture teksta: Antologiya*. Moskva: Academia. S. 280-287.
- Maslova, V.A. *Lingvokulturologiya* (2001). Moskva: Izdatelskii tsentr «Akademiya». 208 s.

- Olshanskiy, İ.G. (1999). Lingvokulturologiya: Metodologicheskiye osnovaniya i bazoviye ponyatiya [Elektron. resurs]. Yazık i kultura. Vyp. 2. Rejim dostupa: http://www.classes.ru/grammar/140.Oparina/source/worddocuments/_3.htm.
- Popova, Z.D., Sternin, İ.A. (2007). Kognitivnaya lingvistika. Moskva, AST: «Vostok-Zapad». 314 s.
- Sergeyeva, T.G. (2002). K voprosu opredeleniya osnovnykh edinit v lingvokulturologii. Vestnik Mejdunarodnoy assotsiatsii prepodavateley russkogo yazık i literatury. № 38. Rejim dostupa: <http://www.twirpx.com/file/244710/>.
- Stepanov, Yu.S. (2004). Konstantı: Slovar russkoy kultura. Opit issledovaniya. Moskva: Akademicheskiy proekt. 992 s.
- Hrolenko, A.T. (2009). Osnovi lingvokulturologii. Moskva: Flinta. 184 s.

62. Lehçe ön ekli fiillerin işlevi¹**Emrah GAZNEVİ²****APA:**Gaznevi, E. (2022). Lehçe ön ekli fiillerin işlevi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1023-1046. DOI: 10.29000/rumelide.1164911.**Öz**

Lehçe fiillerin baş kısmında yer alan eklerin kuşkusuz önemli işlevleri vardır. Bu ön ekler fiilin ön eksiz biçimiyle sahip olduğu anlama zıt veya yakın anlam katmakla birlikte, çoğu zaman yeni anlam katar. Ancak bir ön ekin fiile kattığı yalnızca tek bir anlam olmadığından fiilin ön ekli ve ön eksiz biçimleri arasındaki anlam farklılıklarını kategorize etmek Lehçe dil bilgisinin her zaman en büyük sorunsallarından bir tanesi olmuştur. Her ön ek ayrıca farklı farklı kendi alt anlam kategorilerine ayrılır ve dahası bir ön ekin fiile kattığı anlamı bir diğer ön ek de yükleyebilmektedir. Genel anlamda konunun belki de en zor yanını yansıtan bu saptamalardan her ön ekin gelişigüzel her fiille birlikte kullanılabileceği, istenilen her fiile eklenebileceği sonucu çıkarılmamalıdır. Ön ekler aynı zamanda sözcük türetme yöntemleri arasında son derece işlevsel özellik göstermesi bağlamında genel olarak sözcük yapımı konusunun çok önemli bir kısmını oluşturur. Dört harften oluşan iki adet ön ekin yanı sıra üç harften oluşan üç adet ön ek, iki harften oluşan yedi adet ve hatta tek harften oluşan üç adet ön ekin olduğu ve bu ön eklerin fiil kökünde her ne kadar biçim bilimsel açıdan herhangi bir değişikliğe yol açmasa da anlamda büsbütün değişikliğe neden olduğu düşünüldüğünde, fiil ön eklerinin işlevini inceleyen bir çalışmanın yapılmasını ihtiyaç haline getirir.

Anahtar kelimeler: Fiil, ön ek, söz eksiltisi, en az çaba yasası, görünüş**The function of prefixed verbs in Polish language****Abstract**

The prefixes used to form new verbs in Polish language undoubtedly have important functions. These prefixes add opposite or close meaning to the meaning of the non-prefixed verb, but often add an additional meaning. However, since there is not only one meaning that a prefix adds to a verb, categorizing the differences in meaning between the prefixed and non-prefixed verb has always been one of the biggest problems of Polish grammar. Each prefix is further divided into different subcategories of meaning, and moreover, the meaning that one prefix gives to a verb can also be given by another prefix. It should not be inferred from these findings, which reflect perhaps the most difficult side of the subject in general, that every prefix can be used indiscriminately with every verb and can be added to any verb. Prefixes also constitute a very important part of word formation, as they are highly functional among word formation methods. Considering that there are two prefixes consisting of four letters, three prefixes consisting of three letters, seven prefixes consisting of two letters, and even three prefixes consisting of one letter, and that these prefixes cause a complete

¹ Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Slav Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Polonya Dili ve Kültürü Bilim Dalı'nda Emrah Gaznevi tarafından tamamlanan "Polonya Dilinde Eylemlerin Öneklili ve Öneksiz Biçimlerinde Anlam İlişkisi" adlı doktora tezinden elde edilen verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Leh Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), emrah.gaznevi@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8734-5479 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.07.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164911]

change in meaning, although they do not cause any morphological changes in the root of the verb, it is necessary to conduct a study examining the function of verb prefixes.

Keywords: Verb, prefix, ellipsis, principle of least effort, aspect

Giriş

Ek bakımından oldukça zengin bir dil olma özelliği taşıyan Lehçede genel olarak eklerin alt grubu olan ve *prefiks / przedrostek* olarak adlandırılan ön ekler de kendi içinde alt gruplara ayrılır. Gerek fiiller, adlar gerekse sıfat ve belirteçlerde görülen ön eklerin çok geniş bir kullanım alanı vardır. Bu bakımdan her birinin özel adlandırılması olup çalışmanın konusunu oluşturan fiillere özgü olan ön ekler Lehçede *prefiksy / przedrostki czasownikowe* veya *czasowniki z przedrostkami / prefiksami* şeklinde ifade edilir.

Ön ek Lehçe sözlüklerde “kökün önünde bulunan türetme eki” (Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, Wiśniakowska, 2007, s. 758), “kökün önünde bulunan türetme eki ya da kökün önüne gelen birkaç ekten biri” (Dubisz, 2003, s. 548) şeklinde tanımlanır. Türkçe sözlükte ise ön ek terimine ilişkin olarak “Bazı yabancı dillerde kökün önüne gelerek kelimeye belirli bir anlam katan ek” (Akalin, 2011, s. 1853) tanımı yer almaktadır. Lehçeye göre farklı bir dil ailesinden olan Türkçede fiilin bitişiğinde yer alan herhangi bir ön ek olmaması konuyu açığa kavuşturmayı bir parça güç kılmaktadır.

Ön ekler hem biçim birimi zenginliği yaratır hem de anlam örgüsünü zenginleştirir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan ön ekli sözcükler bakımından çok zengin sayılmaz. Yapısı gereği sözcük işletiminde ve türetiminde son eklerden yararlanılır. Ancak her dil gibi Türkçe de yabancı dillerin etkisinde kalmış, özellikle Arapça, Farsça başta olmak üzere İngilizce ve Fransızcadan çok sayıda sözcük almıştır. Söz varlığındaki *a-* (anormal, apolitik), *bi-* (biçare, bitaraf) *dez-* (dezavantaj, dezenformasyon), *na-* (namağlıp, namahrem, namüsait) gibi az sayıdaki bu tür adların kökeni başka dillere dayanır. Elbette yine başka dillerden geçen fiillerde de ön ek görülür ancak *diskalifiye* etmek, *dezenfekte* etmek, *bihaber* olmak gibi çoğunlukla birleşik fiil şeklinde karşılaşılır. Bir başka deyişle, yardımcı fiille birlikte kullanılır. Bu, Lehçe ve Türkçedeki ön ekli fiiller arasındaki en büyük farkı oluşturur.

Lehçede pek çok adın önüne gelen ekler arasından bazıları ise şöyledir:

nie- 'düşman'	- <i>porzdek</i> 'düzen' - <i>nieporzdek</i> 'düzensizlik', <i>przyjaciel</i> 'arkadaş'- <i>nieprzyjaciel</i>
<i>anty-</i>	- <i>bodziec</i> 'uyarıcı şey' - <i>antybodziec</i> 'antiuyarıcı'
<i>kontr-</i>	- <i>argument</i> 'argüman' - <i>kontrargument</i> 'karşı argüman'
<i>przeciw-</i>	- <i>wskazanie</i> 'endikasyon' - <i>przeciwskazanie</i> 'kontrendikasyon'
<i>arcy-</i>	- <i>dzieło</i> 'yapıt' - <i>arcydzieło</i> 'bařyapıt'
<i>super-</i>	- <i>forteca</i> 'kale' - <i>superforteca</i> 'uçankale'
<i>nad-</i>	- <i>cişnienie</i> 'basınç, kan basıncı (tansiyon)' - <i>nadcişnienie</i> 'hipertansiyon'
<i>pod-</i>	- <i>oficer</i> 'subay' - <i>podoficer</i> 'astsubay'
<i>wice-</i>	- <i>dyrektor</i> 'müdür' - <i>wicedyrektor</i> 'müdür yardımcısı'
<i>wspól-</i>	- <i>autor</i> 'yazar' - <i>współautor</i> 'ortak yazar'
<i>pra-</i>	- <i>dziadek</i> 'dede' - <i>pradziadek</i> 'büyük dede'
eks-	- <i>maqz</i> 'koca' - <i>eksmqz</i> 'eski koca' (Lipińska, Dařbska, 2005, s. 199)

Lehçe ön ekli fiillere geçmeden önce adlara ilişkin örnekler verilmesindeki amaç en azından Türkçede bilinen ön ekli adlarla karşılaştırma yapılma olanağı sağlamaktır. Çünkü Lehçe ön ekli basit fiillere ilişkin doğrudan verilebilecek Türkçe tek bir fiil dahi yoktur. Yukarıdaki örnekler bakıldığında ortak özellik olarak ön eklerin eklendikleri sözcüklere bitişik yazılmaları ifade edilebilir. Bu Lehçe için çok önemli bir kuraldır çünkü yukarıda sunulan *nad-*, *pod-*, *przeciw-* gibi ön ekler aynı zamanda birer ilgeçtir ve ilgeçlerin ad soylu sözcüklerin önünde, ama bu sözcüklerden bağımsız, ayrı yazıldıkları asla unutulmamalıdır. İlgeçler ayrı yazılmalarının yanı sıra, ad ve ad soylu sözcükleri farklı farklı çekim ekleriyle biçim bilimsel değişikliğe uğratar ancak bu sözcüklere yeni / ek bir anlam yükleme özelliği göstermez. Çalışmaya konu olan ön eklerde ise durum çok farklıdır. Sözcük kökünün başına eklenmeleriyle birlikte sözcüğe başka, yeni bir anlam katar ancak kökte hiçbir biçim bilimsel değişiklik yaşanmaz. Lehçede ilgeç ve ön ek olarak kullanılabilme özelliği gösteren “nad” ve “przeciw” içeren karşılaştırmalı örnekler paylaşmak bu çok önemli ayrımın farkına varılması adına faydalı olacaktır:

İlgeç olarak *nad* ve *przeciw*

rano: sabah (yansız cins ad - yalın durum / nominatif)
nad ranem: seher vakti (vasita durumu / enstrümantal)
praąd: akım, akıntı (eril cins ad - yalın durum / nominatif)
przeciw praądowi: akıntıya karşı (yönelme durumu / datif)

Ön ek olarak *nad* ve *przeciw*

waga: ağırlık, kilo (dişil cins ad - yalın durum / nominatif)
nadwaga: obezite (dişil cins ad - yalın durum / nominatif)
praąd: akım, akıntı (eril cins ad - yalın durum / nominatif)
przeciwpraąd: karşı akım, ters akıntı (eril cins ad - yalın durum / nominatif)

Ön ekin eklenmesiyle birlikte fiilin belirttiği eylemin yerine getirilişine, gerçekleşmesine ya da varlığın niteliğine yönelik ilave bilgilerin katılmasının yanı sıra, anlam farklılıkların hatta taban tabana zıtlıkların ortaya çıktığı gözlemlenir. Eğer dil bilgisi konusu olarak fiile ya da ada eklenen yapımlık bağlı biçim biriminden söz ediliyorsa yeni veya ek anlam türetilmesine bağlı olarak anlamsal farklılıkların oluşması son derece anlaşılır bir durumdur. Ancak bazı durumlarda ön ekler fiil üzerinde değil, ancak tümce içerisindeki işlevlerini yerine getirmek üzere ad, sıfat, sayı ve adılların anlam ilişkisi kurmak üzere uydukları bükün düzeninde yapısal farklılıklara da neden olabilmektedir. Bu, ön ekli fiile bağlı ad soylu sözcüklerin üzerinde çekim ekleriyle gösterilen durum ile söz konusu fiilin ön eksiz biçimine bağlı durum arasında gözlemlenen farktır. Lehçede adlar, sıfatlar, adıllar ve sayılar bağlı oldukları fiil veya ilgece göre 6 ad durumunda biçim bilimsel değişikliğe uğrar.

Fiillere özgü ön eklerin anlaşılmasını güç kılan bir diğer faktör de Lehçedeki bitmişlik / bitmemişlik görünüşlü fiillerdir. Bunun nedeni bitmemişlik görünüşü içeren fiillerin büyük bir kısmının bitmişlik görünüşü içeren biçimlerinin yine baş kısımlarında ön ek gibi görünen ögelere sahip olmasıdır. Yapısal açıdan birebir ön ek gibi görünen bu ögeleri ön eklerden ayırt edecek hiçbir yöntem bulunmadığından baştaki birimin fiilin anlamını değiştiren ön ek mi yoksa eylemin süreksizliğine veya tamamlandığına işaret eden birim mi olduğunu net biçimde ortaya koymak çok güç hâle gelmektedir. Üstelik her bitmemişlik görünüşü belirten fiillerin bitmişlik görünüşü belirten biçimlerinin olmaması ya da tam

aksine, her bitmişlik görünüşü içeren fiillerin bitmemişlik içeren biçimlerinin olmaması Lehçe fiillerin komplike yapısını gözler önüne serer.

En Az Çaba Yasası / İlkesi

Bir fiile ön eksiz hâldeyken içerdiği anlama zıt, yakın ya da ek anlam katılması, fiilin belirttiği eylemin yerine getirilişine, gerçekleşmesine yönelik ilave bilgiler eklenmesi, üstelik tüm bu anlamsal değişikliklerin seslem dahi sayılamayacak derecede küçük dil öğeleriyle sağlanması, “dilde en az çaba yasası”na ve bu yasa çerçevesinde bazı dil öğelerinin kullanılmaması anlamına gelen “eksilti / eksiltme / eksiltim”e de değinme zorunluluğunu beraberinde getirir. Tüm doğal diller geliştirdiği bazı kurallar üzerine kurulmuş olup varlığını bu kurallar çerçevesinde sistematik bir biçimde sürdürür. Söz konusu kurallardan biri de “dilsel üretimde harcanması gereken çabanın en aza indirilmesi ilkesi” (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s. 116) anlamına gelen dilde en az çaba yasasıdır. Bu dil bilgisel terim Türkçede “dilde kolaylık kanunu / yasası / ilkesi”, “dilde tasarruf”, “dil ekonomisi”, “dilde tutumluluk” şeklinde de karşılık bulmaktadır. Lehçede *zasada najmniejszego wysilku ekonomia języka* olarak anılan bu yasa, aynı zamanda *ekonomia w języku, ekonomia językowa, zasada ekonomii języka* terimleriyle de adlandırıldığı görülür (Bojar, 2002, s. 55).

En az çaba yasası konuşma sırasında harcanması gereken çabanın zamandan ve emekten tasarruf ederek en aza indirilmesi olarak açıklanır. Bildirişmeyi kolaylaştırmak adına seslerin, sözlerin düşürülmesidir. Türkçede ise ünlü uyumu kurallarına aykırı düşen Mustafa yerine Mıstık, İbrahim yerine İbo ya da İbiş; Fatma yerine Fatoş, Zeynep için Zeyno, Emine için Emiş ya da Emoş gibi seslerin düşürülmesi çoğu kez dilde en az çaba yasasına (dilde ekonomiye) örnek oluşturur (Aksan, 1982, s. 125).

Eksilti / Eksiltim

Ön eklerin işlevinin belki de temelini oluşturan “eksilti”yi (Leh. *elipsa*) detaylandırmak ön eklerin kullanım alanlarını ve yöntemlerini yansıtmaya açısından uygun olacaktır. Olabildiğince az enerjiyle birim zamanda çok mesaj iletilmesi tüm dillerde belli oranda kendini gösterir ve bu, doğal bir akışın sonucudur. İletişimde zaman ve enerji açısından tutumluluk, tekrardan, kalabalık ve gereksiz öğelerden kaçınma, en az çaba yasası gibi nedenler bazı birimlerin anlatımı aksatmayacak biçimde tümceden atılmasıyla anlatım kısılgına yol açar. „Eksilti, bir tümcede daha geniş bağlamda tahmin edilebilen bir veya birkaç sözcüğün çıkarılmasıdır” (Drabik vd., 2007, s. 192). Anlam hiçbir biçimde aksamaz, anlatımda kolaylık sağlanır. Çıkarılan öge sözcük türlerinden herhangi biri olabilir ve anlaşmaya engel olmaz. Örneğin, Lehçede koşak olarak kullanılan *jest* ‘-dir’ çoğu zaman karmaşık fiilde fazlalık bir öge şeklinde görülerek kullanılmaz. “Mickiewicz de, nesne ve insan betimlemelerinde içeriği olmayan bir sözcük olarak onu kullanmaktan kaçınır. *Dom mieszkalny (był) niewielki, lecz zewszqd chędogi. Grzędę (sq / były) rozciğte miedzq*. ‘Ev küçüktü ama her köşesiyle muntazamdı. Çiçek tarhları tarlanın sürülmemiş kısmıyla ikiye bölünür olmuştü” (Bak, 1984, s. 415). Daha açıklayıcı ifadeyle, şair dizelerinde parantez içindeki yardımcı fiilleri fazlalık olarak görüp tümcede hiçbir anlam kaybına neden olmayacak biçimde eksiltme yoluna giderek kullanmamayı tercih etmiştir. Eksilti, yani eylem bildirmeyip yüklemi özneye bağlayan *jest*’in isim fiilden çıkarılması, yüklem işlevinin fiil olmayan sözcükler tarafından yerine getirilmesine neden olur. “Bu sözcükler tümcedeki işlevleri bakımından fiil hâline gelir. Bunlar *strach* ‘korku’, *szkoda* ‘yazık’, *trzeba* ‘gerek’ gibi adlar; (*potrzeba jest matkq wynalazku* ‘ihtiyaç buluşun anasıdır’), *można* ‘mümkün’ gibi sıfat, *wolno* ‘-mEk serbest’, *nie wolno* ‘-mEk yasak’, *warto* ‘-mEyE değer’, *nie warto* ‘-mEyE değmez’ gibi belirteçler. Örneğin, *Szkoda kwiatów, które wiğdnq w ustroni*. ‘Kuytu yerdeki solan çiçeklere yazık’. *Trzeba naprzód iş i świecić!* ‘Önden gidip

aydınlatman gerek' *Czy można panu pomóc?* 'Bayım, bana yardım etmeniz mümkün mü?'. *Nie wolno nikomu krzywdzić sługę mojego w moim własnym domu.* 'Kendi evimde hizmetçime adaletsizlik yapılması yasak'. *Ty nad Wisłą, ja nad Wartą: warto by się spotkać, warto!* 'Sen Vistül Nehri kıyısında, ben Warta Nehri kıyısında: buluşmaya değer, buna değer!' *Strach wspominać przed nocą.* 'Geceden önce anımsamak ne feci' (Bak, 1984, s. 415). Belirteçler işlev olarak fiilin, niteleyicinin anlamını çeşitli bakımlardan etkileyerek daha kesin ve belirgin hâle getiren sözcük türü olduğu herkesçe bilinir. Lehçe belirteçlerde de aynı şey geçerlidir, ancak ilginç bir biçimde adla birlikte kullanıldığı da görülür. Eğer adın yanında belirteç kullanılıyorsa, bunun eksiltinin bir ürünü olarak kabul edilmesi gerekmektedir. "Bilindiği üzere belirteçler fiillerin, niteleyicilerin ve başka belirteçlerin belirleyicileridir. En genel anlamda bu sözcük türleri tarafından belirtilen görüngülerin / özelliklerin niteliğini adlandırır. Örneğin, *mówi wyraźnie* 'anlaşılır biçimde konuşuyor', *slaby fizycznie* 'fiziksel olarak zayıf', *ogromnie późno* 'hayli geç'. *Jajko na miękkko* 'rafadan yumurta' gibi bir adın yanında belirteçlerin kullanımını *jajko ugotowane na miękkko* 'az pişmiş yumurta' şeklinde eksiltinin bir sonucudur" (Grzegorzczkowska, 1979, s. 84).

Her birey dil dışında yaşamının olabildiğince her alanında, her etkinliğinde, her hareketinde en az çaba yasına başvurur. İşlevsel dil biliminin başlıca kuramcılarında ünlü Fransız dil bilimci Martinet (1998):

"Dilsel evrime, insanın bildirişimsel gereksinleriyle anlksal ve fiziksel etkinliğini en aza indirme eğilimi arasındaki çatışkının yön verdiği söylenebilir. Başka düzlemlerde olduğu gibi, burada da insan davranışı en az çaba yasına uyar: Bu yasa uyarınca ancak benimsediği amaçlara ulaşabileceği ölçüde çaba harcar. Genel olarak insan etkinliğinin, özel olarak da dilsel etkinliğin başlıbaşına bir amaç, bir oyun olabileceğini öne sürenler çıkabilir: Gevezelik çoğu kez gerçekten bir bildirişim amacı gütmeyen, daha çok, bildirişimden ayrı bir şey olan inan ve duygu birliğine yönelik, kendi dışında amacı olmayan bir etkinliktir. Ama bu durum, dilsel evrimi en az çaba yasının yönetmediği anlamını içermez" (s. 201).

şeklinde her alanda olduğu gibi, dilsel etkinlikte de de en az çaba yasının geçerli olduğunu belirtir.

Dil canlı, hareketli ve değişken olma özelliğini korumuştur. Bu, günümüzde ölü sayılan diller için de geçmişte kullanıldıkları sürece geçerli olmuştur. Dillerin devinimli doğası sözcüklerin zaman içinde farklı ya da yan anlamlar yüklenme zorunluluğunu beraberinde getirir. Somut ve soyut unsurlara yenilerin eklenmesiyle doğru orantılı olarak mevcut sözcükler yeni anlamlar kazanmıştır. Evrende algılanabilen çok sayıda unsur olsa da her birinin sözcükle tanımlanması elbette sınırlıdır. Dolayısıyla yeni bir sözcük yerine bir ekle farklı anlamların karşılanması ihtiyacı doğar. Söz konusu ihtiyacın en az çaba yasıyla karşılanması bu yasanın anlam boyutunda temelini oluşturur.

En az çaba yası yöntemi çerçevesinde sözcüklerde biçimsel özelliklerinin yanı sıra anlamlarında da bazı değişiklikler görülür. Sözcükler biçim birimlerin eklenmesi sonucu eskiye göre sayıca daha çok anlamı olan birimlere dönüşür. Mevcut anlamından uzaklaşarak tümüyle farklı anlamlara dahi bürünebilir ya da ek anlamlar kazanabilir. Anılan yasa kapsamında Lehçede dil bilgisel açıdan ekonomi sağlamak, emekten ve zamandan tasarruf etmek için pek çok yöntem geliştirilmiştir. İçlerinden belki de en yaygın kullanılanı ön eklerdir. Çünkü aşağıda ön eklessiz *ić* 'yürüyerek gitmek' fiiline bazı ön ekler eklenerek sunulan örneklerden de anlaşılacağı üzere birtakım sözlerin kullanılmasını en başından gereksiz kılar. Böyle bir fiil üzerinden örneklendirmenin amacı ön eklerin işlevinin özellikle hareket fiillerinde çok daha kolay fark edilmesi ve anlaşılmasıdır. İlk Türkçe anlamı verilen ön ekli fiilin, ön

eksiz kullanılması hâlinde Lehçe açıklaması paylaşılarak ve ardından ön ekli biçimi sunularak ne yönde tasarruf sağlandığı vurgulamaya çalışılacaktır:

ić ‘yürüyerek gitmek’ (bitmemişlik görünüşü) - **pójsć** ‘yürüyerek gitmek’ (bitmişlik görünüşlü)

‘ulaşmak’: *idąc, docierać dokądś* → **dojsć**

‘varmak’: *idąc, docierać do określonego miejsca* → **nadejsć**

‘etrafından dolaşmak’: *idąc, okrażać kogoś, coś* → **obejsć**

‘ayrılmak’: *idąc, oddalić się z określonego miejsca* → **odejsć**

‘yaklaşmak’: *idąc zbliżać się do kogoś lub czegoś* → **podejsć**

‘geçmek’ *idąc, przebyć jakąś drogę* → **przejsć**

‘diğer tarafa geçmek’: *idąc przedostać się na drugą stronę* → **przejsć**

‘gelmek’ *idąc, znaleźć się w określonym miejscu* → **przyjsć**

‘dağılmak’: *pójsć w różne strony, w różnych kierunkach* → **rozejsć się**

‘içeri girmek’: *idąc, znaleźć się we wnętrzu czegoś* → **wejsć**

‘yukarı çıkmak’: *idąc, znaleźć się w miejscu wyżej położonym* → **wejsć**

‘dışarı çıkmak’: *idąc, opuścić określone miejsce* → **wyjsć**

‘aşağıya inmek’: *idąc opuścić się w dół* → **zejsć**

Fiillere özgü ön ekler elbette bu kadar sınırlı değildir. Yalnızca *ić* ‘gitmek’ fiiliyle kullanılabilen ön ek sayısı bunlardır. Lehçe *do-*, *na-*, *nad-*, *o-/ob-*, *od-*, *po-*, *pod-*, *prze-*, *przy-*, *roz-*, *u-*, *w-*, *wy-*, *z-/s-*, *za-* olmak üzere toplam 15 adet ön ek bulunur.

Do- ön eki

Fiilin belirttiği eylemin niteliğini belirler. Başına *do-* ön eki eklenmiş fiiller çoğunlukla ön ek almamış biçimiyle sahip olduğu anlamla yakın ilişki içindedir. Temel anlam fiilin ön ek almamış hâlindeki anlamına yakın olsa da söz konusu ek fiilin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler aktarır. Bunlardan ilki eylemin ‘*tümüyle, sonuna dek, tam bir biçimde*’ yerine getirildiği, bir diğer deyişle eylemin mümkün olan doğal sonuna dek ulaştırıldığı yönünde ek bir açıklama getirir. (Renata, 2006, s. 63) Bu nedenle bu tür fiillerin bulunduğu tümcelerde *do konca, calkowicie, całkiem, w całości, zupełnie, od a do zet, w pełni, do szczytu* gibi ‘nasıl, ne kadar, nereye kadar’ sorularının yanıtını veren belirteçler, vurgu amaçlı kullanım dışında pek yer almaz. *Do-* ön eki bu anlamları *brudzić* ‘kirletmek’ - *dobrudzić* ‘tümüyle kirletmek’, *czyścić* ‘temizlemek’ - *doczyścić* ‘tümüyle temizlemek’, *mówić* ‘söylemek’ - *domówić* ‘- söyleyeceklerini- sonuna dek söylemek’, *palić* ‘sigara içmek’ - *dopalić* ‘sigarayı bitene dek içmek’, *pić* ‘içmek’ - *dopić* ‘hepsini içmek’, *przeczytać* ‘okumak’ - *doczytać* ‘bitirene dek okumak’, *skręcić* ‘çevirmek, döndürmek’ - *dokręcić* ‘tamamen çevirmek, sıkmak’, *śuchać* ‘dinlemek’ - *dosłuchać* ‘bitene dek dinlemek’, *ugotować* ‘pişirmek’ - *dogotować* ‘tam pişirmek’, *zamknąć* ‘kapatmak’ - *domknąć* ‘tamamen kapatmak’, *zjeść* ‘yemek yemek’ - *dojeść* ‘hepsini yemek’ şeklinde kendi içinde barındırır.

Do- ön ekinin bir diğer işlevi, mekânsal ve sayısal değer bildirmesidir. Bir önceki durumdan farklı olarak eylem tek başına gerçekleşmez, doğal bir sonu yoktur. Eylemin nereye kadar sürdürüleceği miktar, ölçü, sayı gibi değer bilgisi verilmesi şartıyla öznenin iradesine bağlıdır. Söz konusu değer bilgisi de ‘... kadar

/ değin' anlamına karşılık gelen *do*, *na*, *przed*, *nad* gibi ilgeçlerin kullanılmasını gerektirir. Bir önceki anlamla karşılaştırıldığında eylemin bir özne tarafından belirli bir sınır koyularak gerçekleştirilmesi, eylemin planlanan, hedeflenen, belirlenen bu sınıra ulaşıncaya dek sürdürülmesi, hedef noktasının ya da sayısal değerinin mutlaka belirtilmiş olması farkı göze çarpmaktadır. *Biec* 'koşmak' - *dobiec* 'koşarak ulaşmak', *ciągnąć* 'sürümek, çekmek' - *dociągnąć* 'belirli bir yere dek sürümek', *przeczytać* 'okumak' - *doczytać* 'belirli bir yere dek okumak', *pójść* / *pojechać* 'yürüyerek / araçla gitmek' - *dojść* / *dojechać* 'varmak, ulaşmak', *polecieć* 'uçmak' - *dolecieć* 'uçarak ulaşmak', *nieść* 'taşımak' - *donieść* 'belirli bir yere getirmek', *napisać* 'yazmak' - *dopisać* 'belli bir yere dek yazmak', *plywać* 'yüzmek' - *dopłynąć* 'yüzerek belirli bir yere varmak', *pracować* 'çalışmak' - *dopracować* 'belirli bir zamana dek çalışmak', *rzucić* 'fırlatmak' - *dorzucić* 'hedeflenen yere dek fırlatmak' fiilleri kendi içinde aslında iki anlam taşır. Hem eylem, hedefe ulaştırılır hem de söz konusu hedef belirtilmiş olur.

Kökensal olarak *do-* ön eki somut bir hedefe yaklaşmayı ya da varmayı bildirir ve bununla (hem gerçek hem kavramsal) düzlemin bir yerlerinde bir nesne belirginleştirilir. Bu nedenle bu ön ek - *dobiec* (*do...*) gibi bir hedefe, bir alanın sınırına doğru- hareket etme eyleminin yönelme (bir alanın içine) durumunu belirterek esas olarak temel hareket fiilleriyle bağlantılıdır. *Do-* ön ekinin, yönü belirlenmiş hareket etme eyleminin son bulması anlamı dışında, söz konusu nesneye ulaşma anlamını içerdiği de görülmektedir. Böylece bu ön ekte iki temel anlam olduğunu fark etmek mümkün: birinci anlam hareketin sonlandırılması -örn. *dobiec* ilk olarak 'koşma eylemini tamamlamak' (bu durumda anlam, ön eklerin tamamlama belirten niteliğiyle bağlantılıdır); ikinci ve son anlam ulaşılmış planlanmış hedefi belirtmeye dayanır -örn. *dobiec do domu, do mety* 'eve kadar, bitiş çizgisine kadar koşmak vb.' (Kisielew, 2000, s. 59)

Do- ön ekinin fiile kattığı diğer anlam ise zamansal bağlamdadır. Fiilin zamansal bağlamda belirli bir noktaya kadar gerçekleşeceğini bildirir (Przybylska, 2000, s. 55). *mieszkać* 'ikâmet etmek' - *domieszkać* 'belirli bir zamana dek ikâmet etmek', *poczekać* 'beklemek' - *doczekać* 'belirli bir zamana dek beklemek', *schować* 'muhafaza etmek' - *dochować* 'belirli bir zamana dek muhafaza etmek', *leżeć* 'uzanmak' - *doleżeć* 'belirli bir zamana kadar uzanmak', *siedzieć* 'oturmak' - *dosiedzieć* 'belirli bir zamana dek oturmak', *szużyć* 'hizmet vermek' - *dosłużyć* 'belirli bir döneme dek hizmet vermek', *spać* 'uyumak' - *dospać* 'belirli bir zamana kadar uyumak', *trwać* 'devam etmek, sürmek' - *dotrwać* 'belirli bir zamana kadar sürmek', *zaspiewać* 'şarkı söylemek' - *dośpiewać* 'belirli bir zamana dek şarkı söylemek'. Eylemin ne zamana kadar devam edeceği fiilden sonra yer alan zaman belirteciyle mutlaka açıklığa kavuşturulur. "Zamansal ya da mekânsal sınıra ulaşmayı bildiren *do-* ön ekli fiiller çoğu zaman *do + czego* '-e kadar' ilgeç kalıbı ile görülür, ki bu ilgeç kalıbı bazen genitif formula ifade edilen nesneyle yer değiştirebilir (Wieczorek, 1978, s. 100).

Bunların dışında *do-* ön ekinin işlevi mevcut miktara ilave bildirmesidir. Daha önceden yerine getirilen eylemin sonucuna göre, aynı eylemin ek olarak, ilaveten yapılacağını bildirir (Śmiech, 1986, s. 92). *Brać* 'almak' - *dobrać* 'ek olarak almak', *dać* 'vermek' - *dodać* 'eklemek', *ugotować* 'pişirmek' - *dogotować* 'pişirerek eklemek', *poinformować* 'bilgilendirmek' - *doinformować* 'ayrıca bilgilendirmek', *kupić* 'satın almak' - *dokupić* 'ilaveten satın almak', *ładować* 'yük yüklemek' - *doładować* 'ilaveten yüklemek', *napisać* 'yazmak' - *dopisać* 'yazarak eklemek', *opowiedzieć* 'anlatmak' - *dopowiedzieć* 'anlatarak ilave etmek', *upiec* 'kızartmak' - *dopiec* 'kızartarak eklemek', *sygnąć* 'serpiştirmek' - *dosypać* 'ilaveten serpiştirmek', *zbudować* 'inşa etmek' - *dobudować* 'inşa ederek eklemek', *zjeść* 'yemek yemek' - *dojeść* 'ilaveten yemek' gibi eylemin türü ve biçiminde herhangi bir değişiklik veya dönüşüm olmaksızın özne tarafından biraz daha, ek olarak yapılacağı yönünde ek bilgi katılır.

Son işlevi ise fiilin ön eksiz anlamının *do-* ön ekiyle birlikte hedefe ulaştığını belirtmesidir. Birine ya da bir şeye ulaşıldığını belirtir. Uzun süren çaba ve uğraşlar neticesinde her koşulda amaca ulaşmayı, bir başarımın sağlandığı yönünde bir anlamı olduğu görülmektedir. *Dzwonić* 'telefonla aramak' - *dozwonić*

się 'telefonla ulaşmak', *patrzyć* 'bakmak' - *dopatrzeć się* 'bakarken fark etmek', *poczekać* 'beklemek' - *doczekać się* 'bekleyerek olumlu sonuç elde etmek', *pracować* 'çalışmak' - *dopracować się* 'çalışarak elde etmek', *poprosić* 'ricada bulunmak' - *doprosić się* 'ricada bulunarak elde etmek', *pytać* 'soru sormak' - *dopytać się* 'sorarak öğrenmek', *przezytać* 'okumak' - *doczytać się* 'okurken metinde hemen fark edilmeyeni keşfetmek', *sluchać* 'dinlemek' - *dosłuchać się* 'dinleyerek anlamak', *ślużyć* 'hizmet vermek' - *dosłużyć się* 'hizmetinden dolayı terfi almak' örnekleri bir kuralı daha gözler önüne serer. Ele alınan anlamıyla kullanılırken *do-* ekini almış fiillerin çok büyük bir kısmına ayrıca *się* dönüşlülük eki eklenir.

İlk kısımlarda bazen ön eklerin yalnızca fiil üzerinde değil, aynı zamanda ad, sıfat, sayı ve adılların anlam ilişkisi kurmak üzere uydukları bükün düzeninde yapısal farklılıklara neden olduğunun altı çizilmiştir. Bu farkın ön ekli fiile bağlı ad soylu sözcüklerin üzerinde çekim ekleriyle gösterilen durum ile söz konusu fiilin ön eksiz biçimine bağlı durum arasında gözlemlenen fark olduğu da ayrıca belirtilmiştir. *Do-*'nun anlam bakımından neden olduğu farklılıklar yukarıda sunulduğu gibidir. Yapı bakımından neden olduğu farklılık ise *do-* ön ekini almamış fiil kullanıldığında adın üzerinde akuzatif takısı görülürken aynı fiil *do-* ön ekiyle kullanıldığında adın üzerinde genitif takısının görülmesiyle açıklanabilir. Lehçenin dilsel kökeninde *do-* önekini almış eylemler gerek yapı bakımından gerekse anlam bakımından sayıca fazla, bağdaşık olamayan, çeşitlendirilmiş bir grup oluşturmaktadır (Buttler, 1970, s. 163).

genitif		akuzatif
doczekać się (wiosny)	ama	czekać (na wiosnę)
dogotować (zupy)		gotować (zupę)
dokroić (chleba)		kroić (chleb)
dokupić (wina)		kupić (wino)
dolać (wody)		lać (wodę)
doliczyć się (pieniędzy)		liczyć (pieniądze)
doprosić się (oddania długu)		prosić (o oddanie długu)
dorobić się (majątku)		robić (majątek)
dosmażyć (placków)		smażyć (placki)
dosypać (soli)		sypać (sól)
dożyć (stu lat)		żyć (sto lat) (Pyzik, 2006, s. 55)

Yapısal farklılık ilişkisi yalnızca akuzatif - genitif arasında gerçekleşmemektedir. Bu nedenle yukarıdaki tablo durum takısı farklılıklarını tam yansıtmamaktadır. Yapı farklılıklarını aşağıdaki gibi kısa kalıplarla genişletmek mümkündür: *coś / kogoś* akuzatif, *czymś / kimś* enstrümantal ya da lokatifi, *czegoś / kogoś* ise genitifi niteleyip "bir şey / birisi" anlamlarına karşılık gelir: *badać coś* → *dobadać czegoś*, *brać coś* → *dobrać czegoś*, *budzić kogoś* (akuzatif durumdaki *birisi*) → *dobudzić się kogoś* (genitif durumdaki *birisi*), *chować coś* → *dochować czegoś*, *czytać coś* → *doczytać się czegoś*, *dać coś* → *dodać czegoś*, → *domieszać czegoś*, *mówić coś* → *domówić czegoś*, *myśleć o czymś* → *domysleć czegoś*, *palić coś* → *dopalić czegoś*, *parzyć coś* → *doparzyć czegoś*, *piec coś* → *dopiec czegoś*, *pracować nad czymś* → *dopracować się czegoś*, *rachować coś* → *dorachować się czegoś*, *sypać coś* → *dosypać czegoś*, *wiercić coś* → *dowiercić się czegoś*, *wolać kogoś* (akuzatif *birisi*) → *dowolać się kogoś* (genitif *birisi*).

Na- ön eki

Na- ön ekli fiillerin dağılımsal özelliği vardır. Bu fiiller yoğun, pek çok kez tekrarlanan ve dağılımsal eylemlere işaret eder. Eylemin birden fazla varlığa gönderme yapma özelliği dağılımsallıktır. Bir eylemi

birden fazla özne yapıyorsa veya eylem birden fazla nesneyi ilgilendiriyorsa eylemin dağılımsal görünüşü ortaya çıkar. Slav dillerinde dağılımsallık ifade eden özel eylemler kullanılır (Karaağaç, 2018, s. 258). İşte bu özel fiiller Slav dillerinden biri olarak Lehçede *na-* ön ekli fiillerdir.

“*Na-* ön eki dağılımsal anlamlı türetmeler oluşturur. Fiilin yalın biçiminden yapılan türetme pek çok durumda eyleme eşlik eden ada bağlı olarak bu anlamı kazanır. Örneğin *nabrać* (toward) ‘pek çok (mal) almak’ - *nabrać* (wody w usta) ‘(ağıza) su almak’, *nadrukować* (książek) ‘pek çok (kitap) basmak’ - *nadrukować* (tytuł na okładce) ‘kitap kapağının üzerine başlık basmak’. *Birçok kez tekrarlama* anlamına gelen dağılımsal özelliğinin yanı sıra bu fiiller yapılan işin yoğunluğuna da işaret eder (Śmiech, 1986, s. 44).

Budować ‘inşa etmek’ - *nabudować* ‘çok sayıda inşa etmek’, *zgubić* ‘kaybetmek’ - *nagubić* ‘çok miktarda kaybetmek’, *mordować* ‘öldürmek’ - *namordować* ‘çok sayıda öldürmek’, *nieść / wieźć* ‘insan gücüyle / araçla taşımak’ - *nanieść / nawieźć* ‘çok miktarda taşımak’, *produkować* ‘üretmek’ - *naprodukować* ‘çok sayıda üretmek’, *psuć* ‘bozmak’ - *napsuć* ‘çok sayıda bozmak’, *smazzyć / upiec* ‘kızartmak’ - *nasmazzyć / napiec* ‘çok miktarda kızartmak’ şeklinde örnekler elbette çoğaltılabilir. Dağılımsal özelliğinin dışında eylemin yoğunluğuna işaret eden fiiller için *nachodzić się* ‘yürüyerek yorulmak’, *najeść się* ‘tıka basa yemek’, *napalić się* ‘pofur pofur sigara içmek’, *nachorować się* ‘ağır hastalanmak’, *nachwalić się* ‘sürekli övmek’, *naczekeć się* ‘çok beklemek’, *naczytać się* ‘çok okumak’, *nadziękować się* ‘defalarca teşekkür etmek’, *napakować* ‘tıkıştırmak’, *napatrzyć się* ‘uzun uzun bakmak’, *natęsknić się* ‘çok özlemek’ örnekleri verilebilir.

Ön eksiz biçimlerinin ve kendilerine bağlı olan nesnelere sunulmasıyla aralarındaki farkı ayırt etmek çok daha kolay olacaktır. Ön eksiz biçimlerinde nesnelere tekil ya da çoğul biçimleri bir arada verilerek her iki durumda da kullanılabilirliğine dikkat çekilmiştir. Öte yandan *na-* ön ekliyen yukarıda belirtildiği gibi yalnızca genitif takısımları olarak çoğul hâlde olmak zorundadır:

budować dom/y ‘ev/ler inşa etmek’ - *nabudować domów* ‘pek çok ev inşa etmek’,

kupić prezent/y ‘hediye/ler almak’ - *nakupić prezentów* - ‘birçok hediye almak’,

łamać gałąź/gałęzie ‘dal/lar kırmak’ - *nalamać gałęzi* ‘birçok dal kırmak’,

łowić ryb(a)/y balık/lar tutmak - *nalować ryb* ‘çok sayıda balık tutmak’,

wieszać obraz/y ‘tablo/lar asmak’ - *nawieszać obrazów* ‘pek çok tablo asmak’,

zaprosić gościa/gości ‘konuk/lar davet etmek’ - *naprosić gości* ‘pek çok konuk davet etmek’.

Nad- ön eki

Bir sonraki fiil ön eki olarak *nad-* fiilin belirttiği eylemin niteliğine ilişkin ipucu verir. Fiilin her zamanki gibi ön eksizken sahip olduğu anlam ele alınarak ön ekle birlikte o anlamda bildirilen hareketin sonuna dek gerçekleştirilmediği, kısmen yapıldığı yönünde ek anlam katmaktadır (Gaznevi, 2018, s. 102). Bu çerçevede *spleśnieć* ‘küflenmek’ - *nadpleśnieć* ‘biraz küflenmek’, *zepsuć* ‘bozmak’ - *nadpsuć* ‘kısmen bozmak’, *zgnić* ‘çürümek’ - *nadgnić* ‘biraz/kısmen çürümek’, *zmarznąć* ‘donmak’ - *nadmarznąć* ‘kısmen donmak’, *zwiędnąć* ‘solmak’ - *nadwiędnąć* ‘biraz solmak’ fiillerinden söz edilebilir. Belki ele alınan konu dışında bir bilgi olacak fakat baş kısmında *nad-* olan bazı sıfatların (-sırasıyla yukarıdaki fiiller göz önünde bulundurularak- *spleśnialy* ‘küflü’ - *nadpleśnialy* ‘kısmen küflü’, *zepsuty* ‘bozuk’ - *nadpsuty* ‘kısmen bozuk’, *zgniły* ‘çürük’ - *nadgniły* ‘kısmen çürük’, *zmarznięty* ‘donmuş’ - *nadmarznięty* ‘yüzeyi buz tutmuş’, *zwiędły / zwiędnięty* solmuş - *nadwiędnięty* ‘biraz solmuş’) neden “kısmen, biraz” gibi

anlamlara karşılık geldiği şimdi daha iyi anlaşılmalıdır. Bir başka deyişle bu tür sıfatlar aslında *spleśnieć* > *nadpleśnieć* > *nadpleśniały* modelinde bir türeme ilişkisinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

İşlevlerinden bir diğeri anlamın içeriğinde aşırılığı, gereğinden fazla olma durumu bildirmesidir. Bu bağlamda *użyć* ‘kullanmak’- *nadużyć* ‘gereğinden fazla kullanmak’, *zapłacić* ‘ödemek’- *nadpłacić* ‘gereğinden fazla ödemek’ *ważyc* ‘tartmak’- *nadważyc* ‘gereğinden fazla yük yüklemek’ şeklinde olumsuz bir anlam taşır. Yine aynı şekilde sıkça karşılaşılan *nadwaga* ‘aşırı yük, obezite’, *nadużycie* ‘yanlış kullanım’, *nadpłata* ‘fazla ödeme’ gibi sıfat veya adların anlamları bu fiillere dayanmaktadır.

Ob- ön eki

Özellikle hareket fiillerinde çok sık görülen eklerden olan *ob-*, bir nesnenin etrafında gerçekleşen eyleme işaret eder. Doğrudan nesneyle bir temas yoktur. Örneğin, ilerlenen güzergâhta karşılaşılan bir engelin etrafından dolaşarak, bir anlamda yay çizerek geçme gibi bir anlam söz konusudur. Elbette kullanım alanı yalnızca hareket fiilleri değildir. Böylesi durumlarda yine nesnenin etrafına yönelik bir eylem belirtilse de tam, düzgün bir dairesel hareket beklenmemelidir. “Belirli basit fiillerden türemiş fiiller bir nesnenin etrafında bir hareket belirtir ya da daire oluşturmadan farklı farklı noktalardan geçen, ama bir küme oluşturan bir hareket belirtir (Śmiech, 1986, s. 81). Bu yönüyle *biec* ‘koşmak’ - *obieć* / *obiegnąć* ‘koşarak etrafını dolanmak’, *pójść* / *pojechać* ‘yürüyerek/araçla gitmek’, *obejść* / *objechać* ‘etrafını dolaşmak’, *polecieć* ‘uçmak’ - *oblecieć* ‘etrafında uçmak’, *popłynąć* ‘yüzmek’ - *opłynąć* ‘yüzerek etrafını dolaşmak’, *zasiqść* ‘oturmak’ - *obsadzić* ‘etrafına oturmak’, *zaorać* ‘toprağı sürmek’ - *oborać* ‘etrafını sürmek’ verilebilecek pek çok örnek arasındadır.

Yukarıdaki eylemlerde ifade edildiği üzere doğrudan nesneyle bir temas yoktur. Öte yandan anılan ekin nesnenin yine dış katmanına, yüzeyine yönelik iş, oluş, hareket bildirmesi gibi işlevinin olduğunu ancak bu kez bir biçimde temas sonucu nesnenin dış yüzeyine bir etki olduğunu belirtmekte yarar var. Bu iki anlam farkı şu örneklerle daha iyi anlaşılacaktır: *gryźć* ‘ısırmak’ - *ogryźć* / *obgryźć* ‘her tarafından ısırarak yemek’, *sytnąć* ‘serpmek’ - *obsypać* ‘serpiştirerek yüzeyini kaplamak’, *upieć* ‘kızartmak’- *opieć* ‘etrafını kızartarak pişirmek’, *ugotować* ‘pişirmek’ - *obgotować* ‘yalnızca yüzeyini pişirmek’, *umyć* ‘yıkamak’ - *obmyć* ‘dış yüzeyini yıkamak’, *zwiqzać* ‘bağlamak’ - *obwiqzać* / *owiqzać* ‘etrafını sarmak’.

Son olarak *ob-* ön ekinin anlamı pekiştirdiğini, kuvvetlendirdiğini belirtmek gerekmektedir. Kuvvetlendirme tek bir yönde gerçekleştirilmemektedir. Daha açık ifadeyle eylem ya birden fazla nesneyi etkisi altında bırakmıştır (*kupić* ‘satın almak’ - *obkupić się* ‘çok şey almak’) ya pek çok kişiyi / mekânı etkisi altında bırakmıştır (*posłać* ‘göndermek’ - *obesłać* ‘pek çok kişiye ya da yere göndermek’) ya da eylem çok sert biçimde gerçekleşmiştir (*pogadać* ‘konuşmak’ - *obgadać* ‘enine boyuna konuşmak’, *strzelić* ‘ateş etmek’ - *obstrzelać* / *ostrzelać* ‘taramak’, *ubić* ‘vurmak’ - *obić* ‘morartacak kadar vurmak’).

Od- ön eki

Sıradaki ön ek olarak *od-* hareket fiillerine ilişkin ayrılma, çıkma, uzaklaşma gibi ek anlam katar. *Od-* önekini alan hareket fiilleri harekete başlanan noktayı, yani ayrılma noktasını belirtmek için Lehçede çoğunlukla genitif durum gerektiren “od, z, spod, zza, sprzed” gibi ilgeçleri beraberinde getirir (Przybylska, 2006, s. 91). *Biegnąć* ‘koşmak’ - *odbiec/odbiegnąć* ‘koşarak uzaklaşmak’, *ciągnąć* ‘çekmek, sürümek’ - *odciągnąć* ‘sürüyerek, çekerek uzaklaştırmak’, *pójść* / *pojechać* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *odejść* / *odjechać* ‘yürüyerek / araçla uzaklaşmak’, *polecieć* ‘uçmak’ - *odlecieć* ‘uçarak ayrılmak, havalanmak’, *popłynąć* ‘yüzmek’ - *odpłynąć* ‘yüzerek ayrılmak’, *skoczyć* ‘zıplamak, hoplamak’ -

odskoczyć ‘hoplayarak uzaklaşmak’ gibi fiiller temel alınarak *do-* ile *od-* ön ekleri karşılaştırıldığında, hareket fiilleri çerçevesinde hem aksi yönde anlamları olduğu hem de ilgeçler arasında farkların olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak ele alınan ön ek yönelme durumu gerektiren “do, na, w” gibi ilgeçlerle birlikte kullanılarak ilgeçler açısından zaman zaman benzerlik gösterebilmektedir. Fakat amaç yine, varılacak nokta için harekete geçme, ayrılma eyleminin vurgulanmasıdır.

Od- ön ekinin işlevlerinden bir diğeri, eylemin yineleceğini bildirmesidir. Fiilin basit hâldeki anlamı temel alınarak, söz konusu anlama ilişkin eylemin yeniden yapılacağı ama bu yapılırken nesnenin nitel ve nicel özelliklerinde herhangi bir değişikliğe yol açılmayacağı bildirilir. Bu detay önemlidir çünkü ilerleyen kısımlarda yine eylemin tekrarlanacağını belirten bir ön ek *prze-* işlenecektir ama tekrarlanma esnasında bu kez nesnenin dönüştürülmesi ve değiştirilmesi söz konusu olacaktır. *Zbudować* ‘inşa etmek’ - *odbudować* ‘yeniden inşa etmek’, *dać* ‘vermek’ - *oddać* ‘geri vermek’, *kupić* ‘satın almak’ - *odkupić* ‘geri satın almak’, *pomalować* ‘boyamak’ - *odmalować* ‘yeniden boyamak’, *nieść* ‘taşımak’ - *odnieść* ‘tekrar yerine taşımak’, *ślać* göndermek, yollamak - *odesłać* ‘geri göndermek, yollamak’, *wieszać* ‘asmak’ - *odwiesić* ‘tekrar yerine asmak’ örnekleri zaten eylemler yenilenirken bir değişikliğin olmadığını vurgulamaktadır.

Çalışmanın ilk kısımlarında Lehçe ön eklerin genel özellikleri aktarılırken anlamı dönüştürme gibi işlevlerinden de söz edilmişti. Buraya kadar genel olarak basit fiilin anlamına ek anlam kattıkları görüldü. Ancak *od-* ön ekinin şimdi işleneceği fiile kattığı anlam ek bilgi olmayacaktır. Bunun yerine fiile bambaşka bir anlam yükleyecektir. *Zakochać się* ‘âşık olmak’ - *odkochać się* ‘soğumak’, *ukryć* ‘gizlemek’ - *odkryć* ‘keşfetmek’, *skrećić* ‘vidalamak’ - *odkrećić* ‘vidaları sökmek’, *połączyć* ‘birleştirmek’ - *odłączyć* ‘ayırarak’, *namówić* ‘ikna etmek’ - *odmówić* ‘reddetmek’, *powołać* ‘atamak’ - *odwołać* ‘görevden almak’, *przyczepić* ‘tutturmak’ - *odczepić* ‘ayırarak’, *zasłonić* ‘örtmek, kaplayıp gizlemek’ - *odsłonić* ‘ortaya çıkarmak’, *zawiązać* ‘bağlamak’ - *odwiązać* ‘çözmek’ şeklinde söz konusu anlamın en belirgin özelliği, fiilin basit haldeki anlamının zıttı olmasıdır.

Od- ön ekinin öne çıkan işlevlerinden biri de fiilin anlamı korunarak aynı biçimde yani fiilin aynı anlamıyla birlikte karşılık verilmesidir (Gaznevi, 2018, s. 169). Karşılık verme yalnızca insanların diyalog sırasında gerçekleştirdiği bir eylem olarak algılanmamalıdır.

Ses çıkarabilme niteliğine sahip herhangi bir canlı ya da mekanizma *od-* önekiyle eylemin ön ek almadan önceki anlamı esas alınarak o anlamla karşılık verebilir. (bkz. *odbłyśkiwać* ‘ışık tutarak yanıt vermek’, *odgrzechotać* ‘takırdayarak karşılık vermek’, *odgrzmieć* ‘gümbürdeyerek karşılık vermek’, *odgwizdać* ‘ışık çalarak yanıt vermek’, *odstukać* ‘hafif vuruşlarla karşılık vermek’ vb.). Bu başlıkta *od-* ön eki hâl, hareket, jest, mimik, ses ve söz bildiren eyleme yanıt, karşılık, tepki verme anlamını katar. Kinetik, akustik, ışınsal gibi tepki ifade eden tüm fiilleri de bu grupta toplayabiliriz (Przybylska, 2006, s. 99). Lehçede ‘yanıt vermek’ fiilinin kendisi başlı başına gerek anlam açısından gerekse biçim bilimsel açıdan uyması sonucu bu konuyu özetlemeye yetecek olup en iyi örnek sayılabilir. Nedenli bir söz olarak adı geçen fiil, *od-* ön eki ile *powiedzieć* ‘söylemek’ fiilin birleşimi sonucu oluşturulmuş *odpowiedzieć*’tir. Böylece *odpowiedzieć*’in anlamı, oluşumu ve kökeninin neye dayandığı aktarıldıktan sonra *burknąć* ‘homurdanmak’ - *odburknąć* ‘homurdanarak yanıt vermek’, *krzyknąć* ‘bağırarak’ - *odkrzyknąć* ‘bağırarak karşılık vermek’, *napisać* ‘yazmak’ - *odpisać* ‘yazarak yanıt vermek’, *puknąć* ‘tıklatmak’ - *odpuknąć* ‘tıklatarak yanıt vermek’, *szczeknąć* ‘havlamak’ - *odszczeknąć* ‘havlayarak tepki vermek’, *szepnąć* ‘fısıldamak’ - *odszepnąć* ‘fısıldayarak yanıt vermek’, *telefonować* / *zadzwonić* ‘telefon etmek’ - *odtelefonować* / *oddzwonić* ‘telefonla yanıt vermek’ türevlerin yapısı daha iyi anlaşılacaktır.

İşlenen ekin son olarak bütünden ayrılan parçayı vurguladığını da ifade etmek gerekir. Fiil basit haldeyken nesne bir bütün hâlinindedir ancak *od-* ekiyle birlikte bu bütünlük bozulur ve parçalara ayrılır *Ciąć* kesmek - *odciąć* 'keserek ayırmak', *podrzec* 'yırtmak' - *odedrzec* 'yırtarak koparmak', *podzielic* 'bölmek, dağıtmak' - *oddzielic* 'bir bütünden ayırmak', *gryzć* 'ısırmak' - *odgryzć* 'ısırarak koparmak', *pokroić* 'doğramak' - *odkroić* 'doğrayarak ayırmak', *złamać* 'kırmak' - *odłamać* 'kırarak ayırmak', *piłować* 'testereyle kesmek' - *odpiłować* 'testereyle keserek ayırmak', *skrobnąć* 'kazımak' - *odskrobać* 'kazıyarak çıkarmak' *strzelić* 'ateş etmek' - *odstrzelić* 'ateş ederek koparmak' fiil grubu dikkatleri bütünden ayrılan parçalara çeker.

Po- ön eki

Sıradaki fiil ön eki *po-*'ya bakıldığında tıpkı *na-* eki gibi dağılımsal özelliği ifade eder (Gaznevi, 2018, s. 181). Nesnenin yine çoğul durumda olduğu gözlemlenir. *Po-* karmaşık ön eklerin başında gelir çünkü Lehçe fiillerin bitmişlik görünüşü içeren biçimlerinin baş kısımlarında çoğu zaman *po* görülür. *Czekać* - *poczeakać* 'beklemek', *calować* - *pocalować* 'öpmek', *ić* - *pójść* 'gitmek' gibi. *Po* ögesinin fiile yeni anlam katan ön ek mi yoksa yalnızca fiilin bitmişlik görünüşünü belirten birim olduğu konusunda herhangi bir kural geliştirilmemiştir (Gaznevi, 2018, s. 181). Daha da ilginç yanı bitmişlik görünüşü belirten *po* birimli fiiller aynı zamanda tıpkı ön ek eklenmiş gibi ek anlamlar da kazanmaktadır. Örneğin, *poczeakać* ve *poczytać* fiillerinin sözlük anlamlarına bakıldığında şöyle tanımlamalarla karşılaşılr:

“*poczeakać: spędzić pewien czas na czekaniu.*” (Szymczak, 1988, s. 720) 'bekleyerek biraz vakit geçirmek.'

“*poczytać: spędzić pewien czas na czytaniu.*” (Szymczak, 1988, s. 722) 'okuyarak biraz vakit geçirmek.'

Fiilin belirttiği eylemin bir süre yapıldığını belirten (Wierzbicka-Piotrowska, 2020, s. 484) *po-* ön ekli fiillere *pobiec* 'koşmak' - *pobiegać* 'bir süre koşmak', *pójść* 'yürümek' - *pochodzić* 'yürüyerek biraz vakit geçirmek', *zachorować* 'hastalanmak' - *pochorować* 'bir süre hastalanmak', *napisać* 'yazmak' - *popisać* 'bir süre bir şey yazmak', *plakać* 'ağlamak' - *poplakać* 'bir süre ağlamak', *plywać* 'yüzmek' - *popływać* 'bir süre yüzmek', *siedzieć* 'oturmak' - *posiedzieć* 'bir süre oturmak' şeklinde devam edilebilir.

Söz konusu ek dağılımsal özelliğiyle ünlüdür. Geçişli fiillerdeki nesne çoğul durumdadır.

“(Çözümleme konusu olarak) *po-* ön eki Lehçede özellikle en çok fiile özgü sesteş morfeplerden biri olduğu için çok ilgi çeker. Bir yerde bitmişlik (dokonany) göstergesi olarak görünürken, başka bir yerde söz türeme biçimi olarak görünür:

I. bitmişlik görünüşlü ve belirleyen fiil olarak:

a) *Poczekaj aż wróce.* 'Ben geri dönene dek bekle'. 'Bitmişlik bildiren *po*'

b) *Poczekaj chwile, a jak nie wróce, to jedź sam.* 'Biraz bekle, geri dönmezsem kendin git'. 'Belirleyen *po*'

II. Belirleyen ve dağılımsal fiil olarak (*po-* ön ekini kapsayan fiil türetmeleri bu işlevlerinde, yapılan eylemi pek çok özne ya da nesneyle tekrarlanan olaylar olarak nitelendirir):

a) *Daj mu trochę klocków, on też chce z tobą pobudować.* 'Ona biraz oyuncak küp ver, o da seninle ev yapmak istiyor'. 'belirleyen'

b) *Chłopi na wsi to teraz domy pobudowali jak pałace.* 'Köylüler köyde şimdi de saray gibi evler yapıyorlar'. 'dağılımsal'

III. Dağılımsal fiil ve söz türetme olarak *po-*:

budzić 'uyandırmak':

a) *Uważaj, bo dzieci pobudzisz!* 'Dikkat et, yoksa çocukları uyandıracaksın!'

pobudzać:

b) *Nie wiem, co by dzisiaj tych ludzi mogło jeszcze pobudzić do jakiejś pracy.* ‘Bugün bu insanları işe neyin daha fazla teşvik edebileceğini bilmiyorum’ (Piwowar, 2003, 141-142).

I/a maddesindeki *poczekaj* bitmişlik bildiren *poczekać* fiilinin emir kipi ile çekimlenmiş biçimidir. Dolayısıyla bu cümle, yalnızca bir emir cümlesidir. II/b maddesindeki *pobudować* nitelik olarak dağılımsal özellik gösteren bir fiildir çünkü tümcedeki gerek özne gerekse nesne çoğul durumdadır. III/a ve b maddelerindeki fiiller de konuya paralellik göstermesi bağlamında örnek teşkil eder. Bu fiillerin yanına *dorobić* ‘ek olarak yapmak’ - *podorabiać* ‘ek olarak pek çok şey yapmak’, *dziurawić* ‘delmek’ - *podziurawić* ‘delik deşik etmek’, *zgubić* ‘kaybetmek’ - *pogubić* ‘tek tek kaybetmek’, *ukarać* ‘cezalandırmak’ - *pokarać* ‘pek çok kişiyi cezalandırmak’, *ukraść* ‘çalmak’ - *pokraść* ‘pek çok şey çalmak’, *naprawić* ‘onarmak’ - *ponaprawiać* ‘pek çok şeyi onarmak’ gibi fiiller eklenebilir.

Pod- ön eki

Pod-, Lehçe fiil ön eklerinden sıkça görülenler arasındadır. *Pod* aynı zamanda Lehçede bir ilgeçtir. Ön ekkel anlamına geçmeden önce yine sıkça karşılaşılan ilgeç olarak anlamına bakıldığında bir benzerlik saptanır (Gaznevi, 2018, s. 280). *Pod* ilgecinin hareket fiili söz konusu olduğunda ‘altına’; bulunma bildiren fiil olduğunda da ‘altında’ anlamı vardır. Ön ek olarak *pod-* ise temelde cismin alt kısımlarında ifade edilen bir eylemi konumlandırma anlamı taşır: ‘alttan, alt kısımdan’ (Sękowska, 1986, s.105). Buradan hareketle *pod-* ön ekinin anlamsal açıdan ilgeç olan *pod* ile bir bağının olduğunu ifade etmek mümkün hâle gelmektedir. *Ciąć* ‘kesmek’ - *podciąć* ‘alttan kesmek’, *kleić* ‘yapıştırmak’ - *podkleić* ‘alttan yapıştırmak’, *położyć* ‘koyup yerleştirmek’ - *podłożyć* ‘altına yerleştirmek’, *kreślić* ‘çizmek’ - *podkreślić* ‘altını çizmek’, *zamoknąć* ‘ıslanmak’ - *podmoknąć* ‘alttan ıslanmak’, *oprzeć* ‘dayamak’ - *podeprzeć* ‘alttan destek sağlamak’, *napisać* ‘yazmak’ - *podpisać* ‘altına soyadını yazmak, altına imza atmak’ çok sık karşılaşılan fiillerden yalnızca birkaçıdır.

Pod- ön eki kendi içinde iki zıt anlam içermesi bakımından ilk ve tek ön ektir. Tahmin edildiği üzere diğer işlevi yukarıya doğru bir eylemin olmasıdır. Bu noktada, bir önceki kısımda işlenen anlam ile burada belirtilen anlam arasındaki farkın nasıl ayırt edileceği sorusu sorulabilir. Yanıtı oldukça basittir. Neyse ki ne yukarıda verilen fiiller bu anlamı veren fiil grubunda yer alır, ne de bu gruptaki fiiller yukarıya dahil edilebilir. Bir başka deyişle bu iki grup arasında tek bir ortak fiil dahi yoktur. *Ciągnąć* ‘çekmek, sürmek’ - *podciągnąć* ‘yukarı sürmek’, *polecieć* ‘uçmak’ - *podlecieć* ‘uçuşa geçmek, havalanmak’, *giąć* ‘eğmek’ - *podgiąć* ‘yukarı eğmek’, *pójsć* ‘gitmek’ - *podejść* ‘çıkma, tırmanma’, *nieść* ‘taşımak’ - *podnieść* ‘yukarı kaldırmak’, *rzucić* ‘fırlatmak’ - *podrzucić* ‘havaya fırlatmak’, *związać* ‘bağlamak’ - *podwiązać* ‘alttan bağlayarak yukarı kaldırmak’, *wiać* ‘(rüzgâra ilişkin) esmek’ - *podwiał* ‘eserek havalandırmak’ fiillerine bakılırsa yukarıda sıralanan fiillerden çok farklı olduğu anlaşılır.

Bir sonraki işlevi yaklaşmayı bildirmesidir. Yaklaşma eylemi olduğu için bir yönelme söz konusu olduğu açıktır. Lehçede yönelme ifade eden *do*, *na*, *przed*, *pod* gibi birtakım ilgeçler vardır ki, burada çok önemli bir detay ortaya çıkmaktadır. *Pod-* ön eki bu anlamıyla kullanıldığında, tümce içinde yön bildiren ilgeçlerin kullanımını zorunlu hâle getirmektedir.

“*Pod-* ön ekli türetmeler için karakteristik olan şey, ilgeç içermeyen tümcelerde yer almamalarıdır. *Podbiegl ulicą.* ‘Caddeden koştu.’ ya da *podprowadzić kogo aleją* ‘birisini ağaçlı yoldan götürmek’” gibi söylemler eksik kalmaktadır ve ek olarak yönelme durumu nitelendiricileriyle tamamlanmaları gerekmektedir. Örneğin: *podbiegl ulicą (dokąd?) pod dom* (caddeden **-nereye?**- eve koştu); *podprowadzić kogo (dokąd?) do domu aleją.* ‘birisini ağaçlı yoldan **-nereye?**- eve götürmek’. Dahası, bu ön ek çok yönlü hareket fiillerinden türetmeler gerçekleştirmez. Böylece, kullanımı söz dizimi açısından zorunlu olan yönelme bildiren mekân belirteçleri (her ne kadar *pod-* ön ekiyle

türemiş eylemler bu yönelme anlamı hâlihazırda içeriyor olsa da) her zaman ilgeç ile ifade edilir” (Kudra, 1993, s. 36).

Biec ‘koşmak’ - *podbiec* ‘koşarak yaklaşmak’, *pojść / pojechać* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *podejść / podjechać* ‘yaklaşmak’, *polecieć* ‘uçmak’ - *podlecieć* ‘uçarak yaklaşmak’, *plynąć* ‘yüzmek’ - *podpłynąć* ‘yüzerek yaklaşmak’, *skoczyć* ‘olduğu yerde zıplamak’ - *podskoczyć* ‘zıplayarak yaklaşmak’, *toczyć* ‘yuvarlamak’ - *podtoczyć* ‘yuvarlayarak yaklaştırmak’ fiillerinin geçtiği tümcelere bakıldığında mutlaka yer-yön ilgeçlerinin kullanıldığı görülür.

Bunların dışında *pod-* eylemin gizlice, sinsice, el altından ya da ahlaki açıdan ayıp karşılanacak biçimde yapıldığına işaret eder (Terminińska, 2001, s. 293). Bu fiillerin nesnelere hayvanlar da olabilir. Hayvanlara yönelik yapılacak eylemlerde de amaç yine onları ürkütmeden, kaçırmadan, onlara tehlikeyi hissettirmeden yapmaktır. *Brac* ‘almak’ - *podebrać* ‘gizlice almak’, *pojść* ‘gitmek’ - *podejść* ‘saldırmak ya da gizlice izlemek için sinsice yaklaşmak’, *zjeść* ‘yemek yemek’ - *podjeść* ‘birisinin yiyeceğini gizli gizli yemek’, *powiedzieć* ‘söylemek’ - *podpowiedzieć* ‘sessizce, belli etmeden söylemek’, *obejrzeć* ‘izlemek’ - *podejrzeć* ‘gizlice izlemek’, *popatrzeć* ‘bakmak’ - *podpatrzeć* ‘gizlice bakmak’, *pytać* ‘sormak’ - *podpytać* ‘sezdirmeden, dolaylı sormak’, *rzucić* ‘fırlatmak’ - *podrzucić* ‘gizlice bırakmak’, *sluchać* ‘dinlemek’ - *podsluchać* ‘gizlice dinlemek’ fiilleri *pod-*’un işlenen anlamını en iyi yansıtan fiillerdendir.

Son işlevi olarak eylemin biraz, bir dereceye kadar yapıldığına yönelik bilgi aktardığını eklemek gerekir. *Pod-* ön eki eklendiği fiile eylemin az verimli yapıldığı veya tam bir biçimde yapılmadığı anlamı katar. Sözcük anlamı olarak katkısı ‘az’, ‘biraz’, ‘kısmen’, ‘bir dereceye kadar’dır (Sękowska, 1986, s. 108). *Ukorać* ‘çalmak’ - *podkorać* ‘birazını çalmak’, *ładować* ‘yük yüklemek’ - *podładować* ‘biraz yüklemek’, *zniszczyć* ‘zarar vermek’ - *podniszczyć* ‘bir dereceye kadar zarar vermek’, *ugotować* ‘pişirmek’ - *podgotować* ‘hafif pişirmek’, *upiec* ‘kızartmak’ - *podpiec* ‘biraz kızartmak’, *otruc* ‘zehirlenmek’ - *podtruc* ‘hafif zehirlenmek’, *zestarzeć się* ‘yaşlanmak’ - *podstarzeć się* ‘biraz yaşlanmak’, *ususzyć* ‘kurutmak’ - *podsuszyć* ‘kısmen kurutmak’ gibi fiiller söz konusu anlamı aktaran fiil grupları arasındadır.

Prze- ön eki

Lehçede en önemli fiil ön eklerinden bir diğeri *prze-*’dir. Fiziksel alanda bir hareket olduğunda *prze-* ön ekli fiillerle çok sık karşılaşılır. Bu tür fiiller hareketin bir alanın özellikle “üzerinden, içinden, bir ucundan diğerine, karşısına” geçmek suretiyle gerçekleştiğini vurgular (Przybylska, 2006, s. 187). *Prze* aynı zamanda ilgeç olarak da işlev görüp “-DEn, boyunca” anlamına karşılık gelir. Sınırları olan bir alandan geçmek ya da iki farklı alan arasında kalan bir nokta üzerinden geçmek eylemi söz konusu olduğunda fiille birlikte çoğu zaman *przez* ilgeci kullanılır (*przejeść przez jezdnię* ‘caddede karşıdan karşıya geçmek’, *przeskoczyć przez strumy* ‘akıntının üzerinden zıplamak’, *przeciskać się przez tłum* ‘kalabalığın içinden ite kaka geçmek’ vb.). *Pod-* ön ekinin ilgeç olan *pod* ile anlamsal bağının olması gibi *prze-* ön eki ile *przez* ilgeci arasında da bir bağ vardır. Söz konusu bağ *przez* ilgeci ile zorunlu olarak kullanılan, çaprazlama geçme eylemi bildiren ön ekli fiillerde görülür (Wierzbicka-Piotrowska, 2020, s. 483). Bu anlama ilişkin olarak *biec* ‘koşmak’ - *przebiec* ‘bir yer üzerinden, içinden koşmak’, *cieknąć* ‘sızmak, akmak’ - *przecieć* ‘bir yerden sızmak’, *pójść / pojechać* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *przejeść / przejechać* ‘bir yer üzerinden geçmek, bir yer üzerinden geçerek gitmek’, *polecieć* ‘uçmak’ - *przelecieć* ‘bir yer üzerinden uçmak’, *popłynąć* (gemiye, insana ilişkin) yüzmek - *przeplłynąć* ‘belirli bir yer üzerinden geçerek yüzmek’ *rzucić* ‘fırlatmak’ - *przerzucić* ‘bir şeyin üzerinden atmak’, *skoczyć* ‘zıplamak’ - *przeskoczyć* ‘bir yer üzerinden zıplamak’, *strzelić* ‘ateş etmek’ - *przestrzelić* ‘(mermiye ilişkin olarak) ateş ederek bir noktanın içinden geçip gitmek, delmek’ fiilleri örnek niteliğinde sunulabilir.

Ayrıca *prze-* nitelik olarak normal sınırları aşma bilgisini de verir. Niteliğin belirlenen standartlara göre çok yüksek boyutlarda olması, standart boyutları aşması elbette negatif bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirme işleme ya da sürece maruz kalan nesneye ilişkindir (Grochowska, 1979, s. 68). Bu grup içinde yer alan fiillerin nesnelere belirtilen eylem sonucu biçimsel, tatsal, boyutsal gibi niteliksel bağlamda arzu edilmeyen sonuçlarla karşılaşılır. *Cenić* ‘değer vermek’ - *przecenić* ‘gereğinden fazla değer vermek’, *ciążyć / ładować* ‘yük yüklemek’ - *przeciążyć / przeladować* ‘haddinden fazla yük yüklemek’, *pochwalić* ‘övmek’ - *przechwalić* ‘çok fazla övmek’, *ugotować* ‘pişirmek’ - *przegotować* ‘tadı ve besin değerleri bozulacak derecede çok pişirmek’, *zjeść* ‘yemek yemek’ - *przejeść* ‘çok fazla yemek’, *nakarmić* ‘beslemek’ - *przekarmić* ‘çok fazla beslemek’, *lać* ‘akıtmak’ - *przelać* ‘taşımak’, *zmoknąć* ‘ıslanmak’ - ‘sırılsıklam olmak’ örneklerine bakıldığında *prze-*’nin bu işlevi ile *do-*’nun eylemin doğal sonuna kadar ulaştırıldığı, tümüyle, tam bir biçimde, sonuna dek yerine getirildiğine ilişkin ek bilgi veren anlamları karşılaştırıldığında, bu iki ön ek arasında anlamsal açıdan farkın olduğu *do-* ön ekinde herhangi bir olumsuzluktan söz edilemeyeceğini belirtmekte yarar görülmektedir.

Fiilin belirttiği eylemin belirli bir süreyi kapsadığı anlamı katan *prze-*’den de söz edilmelidir. Bu tür eylemler anlık değil, süreklilik gerektiren eylemler olmak zorundadır. Eylemin süreklilik gerektiren nitelikte olmasına bağlı olarak tümce içinde bu sürenin ne / ne kadar olacağına ilişkin zaman ifadesinin varlığı bu tür fiiller için en önemli kuralların başında gelir (Przybylska, 2006, s. 140). Böylelikle bu tür fiillerin herhangi bir zaman bildiren ifade olmaksızın kullanılmasının yanlış olacağı rahatlıkla söylenebilir: *biec* ‘koşmak’ - *przebiec* ‘belirli süre koşmak’, *pójść / jeździć* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *przechodzić / przejeżdżać* ‘belirli süre bir ilerlemek’, *poczekać* ‘beklemek’ - *przeczekać* ‘belirli süre beklemek’, *leżeć* ‘uzanmak, yatmak’ - *przeleżeć* ‘belirli süre uzanmak’, *myśleć* ‘düşünmek’ - *przemysleć* ‘belirli bir süre düşünmek’, *plakać* ‘ağlamak’ - *przeplakać* ‘belirli süre ağlamak’, *popłynąć* ‘yüzmek’ - *przepłynąć* ‘belirli süre yüzmek’, *szużyć* ‘hizmet vermek’ - *przeszuzżyć* ‘belirli dönem hizmet vermek’, *spać* ‘uyumak’ - *przespać* ‘belirli süre uyumak’. Bu gruptaki fiillerin anlamlarına “belirli bir süre ...” gibi açıklama yapılmıştır. Ancak diğer dillere tam çevirisi elbette bu şekilde değildir. “Belirli süre” ifadesiyle yapılan açıklamalar tümce içinde mutlaka yer alacak olan, eylemin sürekliliğini gösteren zaman diliminin temsili karşılığıdır.

Son işlevi eylemi dönüşüme uğratarak yineleme anlamı katmasıdır. Eylem yeniden yapılacaktır ancak bu eylem önceki yapılandan farklı bir biçimde olacaktır (Wiśnicki, 2009, s.143). *Od-* eki incelenirken eylemin tekrarlanacağını vurgulayan işlevine yer verilmişti. Ancak tekrarlanma sırasında nesnenin nitel ve nicel özelliklerinde herhangi bir değişikliğe yol açılmadığının, bir önceki formunun dışına çıkmadığının altı özellikle çizilmişti. Yakın gibi görünen *prze-*’nin tekrarlanma işlevinde ise farklı bir biçimde tekrarlanma söz konusudur. *Lać* ‘akıtmak’ - *przelać* ‘bir kaptan diğerine akıtmak’, *pomalować* ‘boyamak’ - *przemalować* ‘farklı bir renge yeniden boyamak’, *ufarbować* ‘renklendirmek’ - *przefarbować* ‘farklı biçimde yeniden renklendirmek’, *uksztaltować* ‘biçim vermek’ - *przekształcić* ‘dönüştürmek’, *skomponować* ‘bestelemek’ - *przekomponować* ‘yeniden besteleyerek değişiklik yapmak’, *umebłować* ‘mobilya döşemek’ - *przemebłować* ‘mobilyaları farklı biçimde döşemek’, *zakwalifikować* ‘niteliğine göre sınıflandırmak’ - *przekwalifikować* ‘farklı bir sınıfa dâhil etmek’, *zbudować* ‘inşa etmek’ - *przebudować* ‘farklı biçimde yeniden inşa etmek’ şeklinde nesnede bir dönüşüm yaşanır ve buna bağlı olarak önceki biçimiyle mevcut biçimi arasında farklılıklar açıkça görülür.

Przy- ön eki

Sıradaki inceleme konusu olan Lehçe fiillerin başında görülen ek *przy-* ön ekidir. Sözlük yazarları söz konusu ekin basit fiile sekiz farklı anlam kattığı konusunda fikir birliği sağlamıştır (Witkowska-Gutkowska, 1978, s. 109). Ancak başlı başına yeterince karmaşık konu olan ön ekli fiilleri daha anlaşılır kılmak adına çok sık karşılaşılmayan anlam grupları çalışmaya dahil edilmemiştir. *Biegnąc* ‘koşmak’ - *przybiegnąc* ‘koşarak gelmek’, *być* ‘olmak’ - *przybyć* ‘gelmek’, *frunąc* ‘-kuş, böcek, top vb.- uçmak, havalanmak’ - *przyfrunąc* ‘uçarak gelmek’, *pójsć / pojechać* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *przyjść / przyjechać* ‘gelmek’, *polecieć* ‘uçmak’ - *przylecieć* ‘uçarak gelmek’, *wolać* ‘seslenmek, çağırmak’ - *przywolać* ‘yanına gelmesi için çağırmak’ gibi nispeten daha sık görülen anlamlardan biri fiziki uzamda hedef noktaya yaklaşmayı veya varmayı bildirmesidir. Elbette bu anlamı yalnızca hareket fiillerini kapsamaz. *Chylić* ‘eğmek’ - *przychylić* ‘eğerek yaklaştırmak’, *ciągnąć* ‘çekmek, sürümek’ - *przyciągnąć* ‘çekerek yaklaştırmak, getirmek’, *dźwignąć* ‘taşımak’ - *przydźwigać* ‘taşıyarak bir yere ulaştırmak’, *nieść* ‘taşımak’ - *przynieść* ‘(taşıyarak) getirmek’, *wieść* ‘götürmek’ - *przywieść* ‘getirmek’ gibi farklı fiil gruplarıyla da kullanılabilir.

İncelenen fiillere ilişkin dikkatleri çeken bir durum vardır. ‘Gelme’ anlamını taşıdığı için adın yalnızca yönelme durumuyla kullanılması gerektiği yönünde kesin bir kural yoktur.

Przy- ön ekli türemiş sözcük kombinasyonları arasında sözcüğün bizzat anlamı olan, yönelme durumunun (adlatif)³ zıttı yönünde, yani çıkma durumu (ablatif) ile bir arada görülmesi ilginçtir. Çıkma durumu aynı anda yönelme durumuyla kullanılsaydı, bunda ilginç olan bir şey olmazdı. Örneğin *przyjść do domu ze szkoły* ‘okuldan eve gelmek’. Ancak, yalnızca çıkma durumu bildiren yer-yön ilgeci ile kullanıldığı da sıkça görülür. Örneğin *przyjść ze szkoły* ‘okuldan gelmek’ (Kudra, 1993, s. 43).

Konu olan ekin diğer işlevi eylemin biraz, bir noktaya kadar, hafif, kısmen, yüzeysel yapıldığını bildirmesidir. *Przy-* ön ekli bazı fiiller bitmemişlik görünüşü belirtip eylemin başından sonuna kadar yapılmadığı yönünde ek bir bilgi katarak anlamı değiştirir (Witkowska-Gutkowska, 1978, s. 116). Aslında bu başlık altında toplanan ön ekli fiiller bir anlamda derece bildiren niteliktedir:

<i>bieleć</i>	‘beyazlamak’ - bitmemişlik görünüşü içeren fiil
<i>przybieleć</i>	‘biraz/hafif beyazlamak’ - bitmişlik görünüşü içeren fiil
<i>zbieleć</i>	‘beyazlamak’ - bitmişlik görünüşü içeren fiil
<i>siwieć</i>	‘ağarmak’ - bitmemişlik görünüşü içeren fiil
<i>przysiwieć</i>	‘biraz/hafif ağarmak’ - bitmişlik görünüşü içeren fiil
<i>zsiwieć</i>	‘ağarmak’ - bitmişlik görünüşü belirten fiil.

Fiillerin basit hâldeki bitmemiş ve bitmişlik görünüşü içeren biçimleri arasındadır. Bu anlam çerçevesinde yukarıdaki fiillere *schnąć* ‘kurumak’ - *przysychać* ‘biraz kurumak’, *ucichnąć* ‘sessizleşmek’ - *przycichnąć* ‘biraz sessizleşmek’, *uciąć* ‘kesmek’ - *przyciąć* ‘kısaltmak’, *usmażyć* ‘kızartmak’ - *przysmażyć* ‘kısa süreliğine kızartarak hafif kahverengi ton vermek’, *zabrudzić* ‘kirliletmek’ - *przybrudzić* ‘biraz kirliletmek’, *zamknąć* ‘kapatmak’ - *przymknąć* ‘-kapatırken- aralık bırakmak’, *zgasić* ‘ateşi söndürmek’ - *przygasić* ‘kısmen söndürmek’ fiilleri eklenebilir. Nitel bağlamda eylemin bir dereceye kadar gerçekleştiği bilgisini veren *przy-* ön eki, o eylemin aynı zamanda kısa süreliğine yapıldığını da bildirir. Temelde eylemin sonuna dek yerine getirilmediği anlamını vurgulayan bu ekin *kłęknąć* ‘diz

³ (Leh. *adlatywny*). Yapılan araştırmalar sonucu bu dil bilimsel terime karşılık gelen Türkçe bir terim bulunamamıştır. Lehçede bu terim yönelme durumunu bildirir.

çökmek' - *przykleknąć* 'bir anlığına çökmek', *siąść* 'oturmak' - *przysiąść* 'kısa süreliğine oturmak', *stanąć* 'durmak' - *przystanąć* 'bir anlığına durmak', *zamilknąć* 'susmak' - *przymilknąć* 'bir an sessiz kalmak' şeklinde zamansal açıdan ele alındığında ise böyle bir anlam katması anlaşılır bir durum olarak karşılanmalıdır.

Anlam olarak bir araya getirme işlevi de olan *przy-* eki, bu işleviyle birlikte akıllara *przy* ilgecini getirir. Çünkü çeşitli kullanım alanlarına sahip *przy* ilgecinin bir kişi ya da nesnenin konum olarak başka bir kişi ya da nesnenin çok yakınında, bitişiğinde bulunduğunu vurgulamak amacıyla kullanılması çok sık görülen bir durumdur. Aşağıda sıralanacak olan fiillerin baş kısmında görülen *przy-* ön eki de birden fazla cismi birbirine tutturma, yapıştırma ya da birleştirerek bir bütün haline getirme anlamına gelir. Bu yönüyle ilgeçle bağlantısı olan bir diğer ön ek olma özelliği kazanır. *Ubić* 'vurmak' - *przybić* 'çivi ile bir şeye tutturmak', *skrećić* 'çevirmek, döndürmek' - *przykrećić* 'vidayla tutturmak', *zmarznąć* 'donmak' - *przymarznąć* '(dondurucu soğuk nedeniyle) yapışmak', *rosnąć* 'büyüme', *uzamak* - *przyrosnąć* 'uzayarak tutunmak', *schnąć* 'kurutmak' - *przysychać* 'kuruyarak yapışmak', *sznurować* 'ip bağlamak' - *przysznurować* 'iple tutturmak', *uszyć* 'dikmek' - *przyszyć* 'dikerek tutturmak', *śrubować* 'vidalamak' - *przysrubowywać* 'vidayla tutturmak', *wiązać* 'ip, halat, kravat vb. bağlamak' - *przywiązywać* 'bir şeyi iple, halatla vb. bağlamak' fiilleri ilgeçle anlamsal bağlantısını en iyi biçimde yansıtmaktadır.

Nesneye fiziksel baskı uygulayan *przy-* söz konusu olunca nesnenin biçiminde iyi ya da kötü anlamda bir değişiklik meydana gelir. *Cisnąć* 'bastırmak' - *przycisnąć* 'ağırlıyla zarar vermek', *deptać* 'üzerine basmak' - *przydeptać* 'çiğnemek', *pognieść* 'ezmek' - *przygnieść* 'tahrip edecek ya da öldürecek derecede ezmek', *siąść* 'oturmak' - *przysiąść* 'oturarak ezmek', *stłuc* 'kırmak, ufalamak' - *przytłuc* 'vurarak ezmek' gibi baskı, yüklenme sonucu nesnede ezilme, tahrip olma, bütünden ayrılma gibi biçim bozukluğu; *wygładzić* 'düzleştirmek' - *przygładzić* 'eliyle hafif bastırarak düzleştirmek', *klepnąć* 'sıvazlamak' - *przyklepnąć* 'bastırarak düzleştirmek' gibi de tam zıttı yönde, yani bozuka veya kırışıkça düzleme olduğu gözlemlenir.

Son olarak ekleme bildiren *przy-* eki incelemeye dahil edilmelidir. Yukarıda yanı başına, yanına doğru bir eylem ifade eden *przy-* ele alındığından akıllara söz konusu ekleme eyleminin mevcut nesnenin yalnızca yan tarafına doğru mu yapıldığı, yalnızca yatay olarak bir eklemenin söz konusu olup olmadığı sorusu gelebilir. Kesin olarak tek yönde bir eklenme kuralından söz edilemez. *Zbudować* 'inşa etmek' - *przybudować* 'ilaveten inşa etmek' gibi genişletmeyi vurgulayan bir anlamı vardır. *Pokroić* 'doğramak' - *przykrojać* 'doğrayarak eklemek', *położyć* 'koymak, yerleştirmek' - *przyłożyć* 'ilaveten koymak', *posadzić* 'bitki dikmek' - *przysadzić* 'ilaveten bitki dikmek', *rzucić* 'fırlatmak' - *przyrzucić* 'ilaveten atmak', *sytnąć* 'serpiştirmek' - *przysypać* 'ilaveten serpiştirmek' bu gruba dahil edilebilecek fiillerdir.

Roz- ön eki

Lehçede kullanımına sıklıkla başvuru olan fiil ön eklerinden olan *roz-* her şeyden önce fiziki uzamda farklı yönlerde harekete işaret eder. *Roz-* ön eki eylem sonucunda nesnenin toplu halde bulunduğu tek bir merkezi çıkış noktasından birbirlerinden uzaklaşarak farklı yönlerde dağıldığını ya da nesnenin çok daha fazla alanı kaplayarak ve böylece daha fazla alanı içine alarak boyutunun genişlediğini belirtir (Przybylska, 2011, s. 273). Bir yerde birikmiş / biriktirilmiş, belirli bir düzen içinde bulunan yaprak, çöp, kumun vb. nesnelerin farklı yönlerde savrulması sonucu aralarında boşluklar meydana gelecek şekilde mevcut biçimlerinin bozulması ve dağınık hâlde olması da *roz-* ekiyle belirtilir: *biec* 'koşmak' - *rozbiec się* 'koşarak dağılmak', *pójsć* / *pojechać* 'yürüyerek / araçla gitmek' - *rozejść się* / *rozjechać się* 'farklı yönlerde gitmek', *dmuchać* / *wiać* 'esmek', *rozdmuchiwać* / *rozwiać* 'eserek dağıtmak', *polecieć* 'uçmak'

- *rozlecić się* 'farklı yönler'e uçmak', *nieść / wieźć* 'taşımak' - *roznieść / rozwieźć* 'insan gücüyle / araçla taşıyarak farklı yerlere ulaştırmak', *plynąć* 'yüzme' - *rozplynąć* 'yüzerek farklı yönler'e gitmek', *prowadzić* 'taşımak, götürmek' - *rozprowadzić* 'farklı yönler'e taşımak, götürmek', *rzucić* 'fırlatmak' - *rozrzucić* 'serpmek, saçmak', *ślać* 'göndermek' - *rozślać* 'farklı yerlere göndermek', *wieszać* 'asmak' - *rozwiesić* 'farklı yerlere asmak' örneklerine bakıldığında hareket fiillerine ayrıca *się* dönüşlülük ekinin eklenmiş olması ayrıca göze çarpmaktadır.

Yukarıda incelenen fiillerden anlam bakımından çok fazla uzaklaşmadan *roz-* ön ekinin diğer anlamına geçilebilir. Söz konusu anlam fiziki bir alanda genişleme / yayılmadır. Yukarıdaki fiiller farklı yönler'e doğru bir eylem belirtirken bir parça da olsa yayılmadan söz etmek mümkün hâle geldiği için aşağıda incelenecek fiillerin anlamı ile bir bağlantı kurulabilir. *Dłubać* 'oymak' - *rozdłubać* 'oyarak deliği genişletmek', *klepać* 'tokmaklamak', - *rozklepać* 'tokmaklayarak yaymak, yassılaştırmak', *przeć* 'basmak, itmek' - *rozprzeć* 'genişletmek', *smarować* '-krem, bal, tereyağı vb.- sürmek' - *rozsmarować* 'sürerek pek çok alana yaymak', *wiercić* 'delmek, sondalamak' - *rozwiercić* 'delerek genişletmek', *zadąć* 'üfleme' - *rozdadć* 'şişirmek', *zdeptać* 'üzerine basmak' - *rozdeptać* 'çiğneyerek farklı yönler'e yaymak, bulaştırmak' fiilleri değinilen bağlantıyı yansıtır niteliktedir.

Pek çok kişiye ulaştırmayı bildirmesi *roz-* ön ekinin en önemli işlevleri arasındadır. Burada sıralanacak fiillerde verici-alıcı arasındaki ilişkiden söz edilebilir. Bu ilişki nesnenin fiziki ortamdaki hareketine benzer biçimde algılanabilir. Çünkü paylaşılan nesne, belirli bir çıkış noktasından belirlenen hedefe doğru yol seyreden nesne gibi, alıcıdan vericiye doğru bir rota çizer. Vericinin merkezde olduğu bu tablo, verilmesi planlanan şeyin öncelik olarak veren kişide olduğuna işaret eder, ardından alıcılar onu almak için yaklaşır ve farklı yönler'e dağılarak verici kişiden uzaklaşırlar. Diğer bir durumda ise vericiler, alıcıların yanına gitmek üzere farklı yönler'e gider ve nesneyi ulaştırır (Przybylska, 2011, s. 278-279): *dać* vermek - *rozdać* 'dağıtmak', *gadać* 'sohbet etmek' - *rozgadać* '-konuşma diline özgü- yaymak', *krzyknąć* 'bağırma' - *rozkrzyknąć* 'yayma, duyurma', *napisać* 'yazma' - *rozpisać* 'ilgili kişiler için metnin kopyasını yazma', *paplać* 'boşboğazlık etme' - *rozpaplać* '-konuşma diline özgü- yumurtlama', *plotkować* 'dedikodu yapma' - *rozplotkować* 'dedikoduyla yayma', *powiedzieć* 'söyleme' - *rozpowiedzieć* 'yayma', *pożyczyć* 'ödünç verme' - *rozpożyczyć* 'pek çok kişiye ödünç verme', *wylosować* 'kura çekme' - *rozlosować* 'kura çekerek bölüştürme' örnekleri göstermektedir ki, her durumda tek bir merkezden farklı yönler'e dağılma, farklı kişiler veya birden fazla nesne mevcuttur. Ayrıca yalnızca somut bir nesne değil, aynı zamanda herhangi bir bilginin, haberin, duyumun belirli bir kaynaktan farklı kişilere yazıyla veya sözle yayılması, aktarılması ya da dağılması da yine bu gruba dâhil edilebilmektedir.

Pek çok parçaya ayırmayı veya ayrılmayı bildirmesi, *roz-* ekinin en önemli işlevlerinden biridir. Bu işlevi itibarıyla bu grupta toplanan *roz-* ön ekli fiiller birden fazla parçaya ayrılması ve farklı yönler'e dağılması bağlamında önceki başlıklara benzerlik gösterir. Bu fiiller *ubić* 'vurma' - *rozbić* 'parçalama', *kırma*, *drzeć* 'yırtma' - *rozedrzeć* 'yırtarak parçalama', *gryźć* 'ısırtma' - *rozgryźć* 'ısırtarak parçalama', *paść* 'düşme, devrilme' - *rozpaść się* 'parçalanma', *piłować* 'testereyle kesme' - *rozpiłować* 'testereyle keserek parçalama', *porząbać* 'kesme, doğrama' - *rozrząbać* 'keserek pek çok parçaya ayırma', *rwać* 'yolma' - *rozerwać* 'yolarak parçalama', *uciąć* 'kesme' - *rozuciąć* 'keserek parçalama', *walnąć* 'sertçe vurma' - *rozwalić* 'sertçe vurarak parçalama', *wziąć* 'alma' - *rozebrać* 'dağıtmak', *zdeptać* 'üzerine basma' - *rozdeptać* 'çiğneyerek parçalama', *złamać* 'kırmak' - *rozłamać* 'kıırarak pek çok parçaya ayırma' gibi önce bütün ve tek bir yerde olan nesnenin bütünlüğünü kaybedip birden fazla parça haline geldiğini ve bu parçaların da birbirinden uzaklaşarak merkezden farklı yönler'e dağıldığını bildirir.

Roz- ön ekinin sıkça karşılaşılan sıradaki anlamı bir zıtlık içermesidir. Bu anlamı itibariyle ek bir bilgi katmak yerine, fiile bambaşka yönde bir anlam verir (Gaznevi, 2018, s. 445). Basit fiilin sahip olduğu anlam, roz- ön ekiyle birlikte dönüşerek tam zıttına çevrilir. *Dwoić* ‘ikiye katlamak’ - *rozdwoić* ‘ikiye bölmek’, *skrećić* ‘sarmak, dolamak’ - *rozkrećić* ‘-dolanmış şeyi- düzleştirmek’, *ładować* ‘yük yüklemek, şarj etmek’ - *rozładować* ‘yükü boşaltmak, şarjı bitirmek’, *połączyć* ‘birleştirmek, -iletişim- bağlantı kurmak’ - *rozłączyć* ‘ayırarak, -iletişim- bağlantı kopmak’, *zapakować* ‘valiz hazırlamak, paketlemek’ - *rozpakować* ‘valizi boşaltmak, paketten çıkarmak’, *ubrać* ‘kıyafet giydirmek’ - *rozebrać* ‘kıyafetini çıkarmak’, *zasnurować* ‘ayakkabı, kıyafet vb.- ipini bağlamak’ - *rozsznurować* ‘ipini çözmek’, *zaszyfrować* ‘şifrelemek’ - *rozszyfrować* ‘şifreyi, gizli olanı çözmek’, *zgiąć* ‘eğmek’ - *rozgiąć* ‘düzeltmek’, *zmontować* ‘monte etmek’ - *rozmontować* ‘sökme’ örnekleriyle fiilin ön ek almadan önceki anlamının ön ek aldıktan sonraki anlamla tümüyle, taban tabana zıt oluşu ortaya koyulur.

Sıradaki işlevi ise anlamı kuvvetlendirme yönündedir. Aslına bakılırsa bu işlevi bağlamında ele alındığında roz- derece bildiren bir ön ek olarak kabul edilebilir. *Gadać* ‘sohbet etmek’ - *rozgadać się* ‘gereksiz yere çok konuşmak’, *gotować* ‘pişirmek, kaynatmak’ - *rozgotować* ‘çok fazla pişirme veya kaynatma sonucu parçalanmak, yumuşamak’, *zagrać* ‘-iskambil, şans, spor dallarında vb.- oyun oynamak’ - *rozegrać się* ‘kendini oyuna kaptırmak’, *kochać* ‘sevmek’ - *rozkochać się* ‘delice sevmek’, *kupić* ‘satın almak’ - *rozkupić* ‘-özne çoğul olmak durumundadır- tümünü satın almak’, *pomodlić* ‘ibadet etmek’ - *rozmodlić się* ‘kendini ibadete kaptırmak’, *myśleć* ‘düşünmek’ - *rozmyśleć* ‘etrafıca düşünmek’, *spać* ‘uyumak’ - *rozspać się* ‘derin uykuya dalmak’ örneklerinde olduğu gibi basit fiilin anlamı ön ekle birlikte evrilerek yoğunluk açısından olabilecek en üst seviyeye ulaşmıştır.

Son olarak roz- eki, fiilin belirttiği eylemin başladığını ifade eder. Bu fiiller genel olmakla birlikte daha çok sese ilişkin fiil grubunda toplanır. Türevin tanımında ise kesin bir biçimde basit fiilden yararlanır. Kısaca özetlemek adına basit fiil olarak *plakać* ‘ağlamak’ fiili üzerinden örneklendirilecek olursa, işlenen konu çerçevesinde ondan türeyen *rozplakać się* fiili ele alınmalıdır. *Rozplakać się* fiilinin tanımı şu şekildedir: *zacząć plakać* ‘ağlamaya başlamak’. Aşağıda toplanan tüm türemiş ön ekli fiillerin tanımında bu şekilde türediği basit fiilden yararlandığı görülür. *Kaszlnąć* ‘öksürmek’ - *rozkaszlać się* ‘derinden öksürmeye başlamak’, *kołysać* ‘sallamak’ - *rozkołysać się* ‘sert biçimde sallanmaya başlamak’, *krzyknąć* ‘bağırarak’ - *rozkrzyknąć się* ‘bağırarak başlamak’, *migotać* ‘ışıldamak, yanıp sönmek’ - *rozmigotać* ‘ışıldamaya, yanıp sönmeye başlamak’, *wypić* ‘içmek’ - *rozpić się* ‘-kötü alışkanlık olarak- alkol içmeye başlamak’, *zadzwonić* ‘-çan, telefon, alarm vb.- çalmak, *rozdzwonić się* ‘çalmaya başlamak’, *zaśpiewać* ‘şarkı söylemek’ - *rozśpiewać się* ‘şarkı söylemeye başlamak’, *zatańczyć* ‘dans etmek’ - *roztańczyć się* ‘dans etmeye başlamak’ örneklerinde dikkatleri çeken en önemli nokta, fiilin ön eklessiz biçiminde *się* dönüşlülük eki görülmezken türevde söz konusu ekin yer almasıdır.

W- ön eki

W- ön ekli fiiller en çok da içeriye doğru bir eylem ifade eder. Buraya kadar bazı ön eklerin ilgeçlerle olan bağlantısı vurgulanmıştı. W- ön ekinin de benzer biçimde anlamsal açıdan *w* ilgeciyle bir ilişkisi vardır. Çünkü ilgeç olan *w* lokatif -bulunma durumu- bildirir. Ön ek olarak *w-* da fiile genelde *biec* ‘koşmak’ - *wbiec* ‘içeriye koşmak’, *lać* ‘akıtmak’ - *wlać* ‘içine akıtmak’, *ciągnąć* ‘çekmek, sürmek’ - *wciągnąć* ‘içeriye doğru çekmek’, *ładować* ‘yük yüklemek’ - *władować* ‘bir şeyin içine yük yüklemek’, *odetchnąć* ‘nefes alıp vermek’ - *wdychać* ‘nefes almak’, *pójść / pojechać* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *wchodząc / wjechać* ‘içeri girmek’, *położyć* ‘koymak, yerleştirmek’ - *włożyć* ‘içine yerleştirmek’, *nieść* ‘taşımak’ - *wnieść* ‘taşınarak içeri yerleştirmek’, *sypnąć* ‘serpiştirmek’ - *wsypać* ‘bir şeyin içine serpiştirmek’, *zapłacić* ‘ödemek’ - *wplacić* ‘para yatırmak’ örneklerinde olduğu gibi içeriye doğru yönelme anlamı katar.

Wy- ön eki

Dışarıya doğru gerçekleşen bir eylem bildirmesi bağlamında *wy-* ön eki ile yukarıda incelenen içeriye doğru eylem bildiren *w-* ön eki arasında anlamsal karşıtlık göze çarpar.

Söz konusu ek, bir yerden ablatif durum bildirir ve hareket halindeki nesne aracılığıyla herhangi bir alanın terk edilmesine işaret ederek, ayrılma bildiren yer-yön belirteci zemin hazırlar. Bununla birlikte, eylemin alansal amacına işaret ederek, yönelme (adlatif) anlamı da içerir: *wyjechać do Londynu*. Bu, bir alanın terk edildiği ve Londra'ya doğru yola çıktığı anlamına gelir (Kudra, 1993, s. 50).

Kısacası, yönelme bildiren ilgeçlerle birlikte kullanıldığı da görülür. Ancak tümcenin vurgusu, belirlenen hedef noktasına ulaşmak için bulunulan noktadan ayrılmaktır. Bu anlamı *biec* 'koşmak' - *wybiec* 'koşarak çıkmak', *ciąć* 'kesmek' - *wyciąć* 'keserek çıkarmak', *ciągnąć* 'çekmek, sürümek' - *wciągnąć* 'çekerek çıkarmak', *dmuchać* 'üfleme' - *wydmuchnąć* 'üfleterek dışarı çıkarmak', *kreślić* 'çizmek' - *wykreślić* 'çizerek metinden bir parça çıkarmak', *lać* 'akıtmak' - *wylać* 'bir kaptan dışarı akıtmak', *nieść* 'taşımak' - *wynieść* 'taşıyarak çıkarmak', *pójsz / pojechać* 'yürüyerek / araçla gitmek' - *wyjść / wyjechać* 'çıkarmak, ayrılmak', *plynąć* 'yüzmek' - *wypłynąć* 'yüzerek ayrılmak', *pokroić* 'doğramak' - *wytkroić* 'kesip çıkarmak', *spakować* 'paketlemek' - *wypakować* 'paketten çıkarmak' gibi hareket fiillerinin yanı sıra diğer fiil gruplarını da anlamları itibarıyla içine alır.

Zıtlık bildirmesi anlamıyla da *wy-* Lehçede en sık görülen ön eklerden biridir. Fiilin anlamını dönüştürmesi sonucu tümüyle zıt yönde bir anlam ifade eder. Yukarıda *w-* ile *wy-* ön eklerinin anlamca karşılaştırılması yapılmış, aralarında karşıtlık olduğu belirtilmişti. Bu çerçevede *wy-* ön ekinin ne tür fiilleri dönüştürerek zıt yönde anlamlar yarattığı sorusunun yanıtı ortadadır. Bu fiillerin çok büyük bir kısmını *w-* ön ekli fiillerin oluşturması hiç de şaşırtıcı olmayacaktır. *W- ≠ wy-* denklemi oluşturularak zıtlık bildiren *wy-* ön ekli fiiller yine 'dışarı doğru bir eylem' anlamı taşıdığından, yukarıdaki tüm fiiller bu kapsam içine dâhil edilebilir.

Son derece işlevsel sayılan *wy-* ön ekinin en önemli diğer anlamı eylemin sonuca ulaştırılmasıdır. Hedeflenen amacın, zaferin, kazanımın, başarının sağlanmasından söz edilebilir. Buradan hareketle *klócić się* 'münakaşa etmek' - *wyklócić się* 'münakaşa sonucu elde etmek', *losować* 'kura çekmek' - *wylosować* 'kurayla bir şey kazanmak', *modlić się* 'dua etmek' - *wymodlić* 'dua ederek edinmek', *myśleć* 'düşünmek' - *wymyśleć* 'düşünerek bulmak, uydurmak', *negocjować* 'müzakere etmek' - *wynegocjować* 'müzakereden olumlu sonuç elde etmek', *popatrzeć* 'bakmak' - *wypatrzeć* 'dikkatli bakarak keşfetmek, bulmak', *poprosić* 'ricada bulunmak' - *wyprosić* 'ricada bulunarak edinmek', *szukać* 'aramak, araştırmak' - *wyszukać* 'arayıp araştırarak bulmak', *walczyć* 'mücadele etmek' - *wywalczyć* 'mücadele ederek başarmak' fiillerine bakılırsa *wy-* ön ekli fiilleri ön ek almamış fiillerin anlamsal açıdan olumlu sonucu olarak değerlendirmek mümkün olacaktır. Aynı zamanda *wymodlić się* fiilinin yukarıda sunulan 'dua ederek edinmek' anlamının dışında 'uzun uzun dua etmek' anlamı da vardır. Öyleyse *wy-* ön ekinin eylemin niteliğini bildirmesi gibi son işlevinden söz edilebilir: *zmrozić* 'donmak' - *wymrozić* 'donarak heba olmak', *zniszczyć* 'tahrip etmek' - *wyniszczyć* 'öldürmek, yok etmek', *znudzić* 'bunaltmak, sıkmak' - *wynudzić* 'bezdirme', *pieścić* 'sevgi göstermek' - *wypieścić* 'üzerine titremek', *stać* 'ayakta dikilmek' - *wystać się* 'uzun süre dikilerek yorulmak', *tańczyć* 'dans etmek' - *wytańczyć się* 'dansa doymak', *pomalować* 'boyamak' - *wymalować* 'tüm boyayı bitirmek', *palić* 'tütün ürünü içmek, ateş yakmak' - *wypalić* 'tütün ürününün tamamını bitirmek, yanarak tümüyle harap olmak', *zjeść* 'yemek yemek' - *wyjeść* 'silip süpürmek' şeklinde örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Za- ön eki

Hedef noktaya ulaşmayı bildirmesi en önemli işlevleri arasındadır. Diğer bazı ön ekler gibi *za* eki aynı zamanda fiile bitmemişlik görünüşü özelliği katan ektir. Bu yüzden anlamı değiştiren fiil ön eki ya da anlamı değiştirmeyen fiil görünüşüyle ilgili bir ek mi olduğu konusunda son derece yanıltıcı olan bir dil ögesidir. Ön ek olarak ele alındığında basit hâldeki fiile kattığı anlam, belirlenen noktaya ulaşma ya da bir şeyi hedeflenen yere ulaştırmaktır. *Biec* ‘koşmak’ - *zabiec* ‘koşarak varmak’, *blądzić* ‘dolanıp durmak’ - *zablądzić* ‘tesadüfen varmak’, *pójsć / zajechać* ‘yürüyerek / araçla gitmek’ - *zajść / zajechać* ‘bir yere varmak’, *polecieć* ‘uçmak’ - *zalecieć* ‘uçarak varmak’, *nieść* ‘taşımak’ - *zanieść* ‘taşıyarak bir yere ulaştırmak’, *popłynąć* ‘yüzmek’ - *zapłynąć* ‘yüzerek bir yere varmak’, *powędrować* ‘dolaşmak’ - *zawędrować* ‘dolaşarak varmak’ anlamıyla kullanılan *za-* ön ekli fiillerin yer aldığı tümcelerde hedef nokta da belirtilir.

Bir nesnenin üzerini kaplama, onu bir şeye bürüme anlamına geçildiğinde *za-* ekinin eylemin niteliğine yönelik bir anlamı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nesne veya alan her bir yanı kaplanmış, örtülmüş durumda olduğu için ilgeç olan *za* ile bir ilişki kurulabilir. Çünkü birden çok anlama sahip *za* ilgeci *za drogi* ‘çok pahalı’, *za długi* ‘çok uzun’, *za późno* ‘çok geç’ gibi sığata ve belirtece “haddinden fazla” anlamı yükler. *Dymić* ‘-duman- tütme’ - *zadymić* ‘dumanla doldurmak’, *kurzyć* ‘toz kaldırmak’ - *zakurzyć* ‘toz kaplamak’, *lać* ‘dökmek’ - *zalać* ‘sıvıyla kaplamak’, *narysować* ‘çizmek’ - *zarysować* ‘çizgilerle bir şeyi kaplamak’, *pomalować* ‘boyamak’ - *zamalować* ‘boyayarak kapatmak’, *ukryć* ‘gizlemek’ - *zakryć* ‘kaplamak, kapatmak’ örnekleri eylemin yoğun biçimde gerçekleşmesine bağlı olarak kaplama, üzerini ya da önünü kapatma durumunu yansıtır.

Başka bir işlevi de eylemin başlama evresinde olduğunu bildirmesidir. *Za-* ön ekli başlangıç bildiren fiiller şöyle iki grup halinde incelenebilir:

- zaboleć* (ağrımaya başlamak), *zapachnieć* (koku saçmaya / yaymaya başlamak), *zamieszkać* (ikamet etmeye başlamak), *zakuleć* (topallamaya başlamak) gibi başlangıç bildiren, henüz başlamış bir eylem içeren fiiller,
- başlangıç anının vurgulanmasıyla kısa süreli olay ifade eden, sesle (akustikle) ilgili anlama sahip fiillerin neden olduğu (*zabeczeć* ‘melemek, acıklı ses çıkarmak, *zacwierkać* ‘cıldamaya, kıkırdamaya başlamak’, *zaszczekać* ‘havlar gibi ses çıkarmak’, *zatupać* ‘birkaç kez ayakla yere vurarak ses çıkarmak) gibi türetmeler (Stawnicka, 2006, s. 3-4).

A maddesindeki fiiller, aşama niteliğindeki *başlamak* (*zaczynać / zacząć*) fiili ile ön eksiz fiilin master biçiminin birleşmesiyle eş değerdedir. Örneğin *zachorować* fiilinin ön eksiz biçimi ‘hasta olmak’ anlamına gelen *chorować*’tır. *Zachorować*’ın sözlük anlamı *zacząć chorować* ‘hastalanmaya başlamak’ biçimindedir. O halde *chorować* > *zachorować* fiillerinden hareketle eylemin başladığını vurgulayan *za-* ön ekli fiil ile basit fiil arasındaki türeme ilişkisi şu şekilde formülleştirilebilir: *zachorować* = *zacząć chorować*. Bu fiilleri ayrıca başlamalı / girişmeli görünüş (Leh. *forma inchoatywna / formacja inchoatywna*) yani eylemin başladığını bildiren görünüş başlığı altında toplamak mümkündür.

Za- ekinin son anlamına geçildiğinde ilginç bir biçimde “öldürme, yok etme, ortadan kaldırma” gibi anlamlarla karşılaşılır. *Dusić* ‘boğmak’ - *zadusić* ‘boğarak öldürmek’, *dziobnąć* ‘gagalamak’ - *zadziobać* ‘gagalayarak öldürmek’, *zmęczyć* yorulmak - *zamięczyć* ‘işkençe ederek öldürmek’, *utonąć* ‘dibi boylamak, batmak’ - *zatonąć* ‘batarak ölmek’, *strzelić* ‘ateş etmek’ - *zastrzelić* ‘ateş ederek öldürmek’.

Görünen o ki, yok etme biçimi basit fiilin anlamında gizlidir. Yani basit fiilin bildirdiği eylem sonuna kadar yerine getirilerek kişi ya da hayvanın yaşamına son verilir.

Z- (s-, ś-) ön eki

Bir önceki ön ekle karıştırılmaması gereken z- ön ekinin işlevsellik yönünün çok fazla olmadığı söylenebilir. *Biec* 'koşmak' - *zbiec* 'aşağıya doğru koşmak', *ciągnąć* 'çekmek, sürümek' - *ściągnąć* 'aşağı çekmek', *frunąć* '-kuş, böcek, top vb.- uçmak' - *sfrunąć* 'uçarak alçalmak', *pójsć / pojechać* 'yürüyerek / araçla gitmek' - *zejść / zjechać* 'aşağı doğru ilerlemek', *lecieć* 'uçmak' - *zlecieć* 'alçalmak', *nieść* 'taşımak' - *znieść* 'aşağıya taşımak' şeklinde daha çok hareket fiilleri için kullanılan bu ön ekin yukarıdan aşağıya doğru bir eylem bildirmesi onun en karakteristik özelliğini oluşturur.

U- ön eki

Son olarak u- ön ekinin kattığı anlam, eylemin kısmen yapılmasıdır. Bu yönüyle tıpkı *nad-* ön eki gibi eylemin niteliğine yönelik ek bilgi katar. Tümce içindeki nesnenin bir parçasına, bir kısmına ilişkin bir eylem bildirir (Przybyska, 2006, s. 238). Örneğin, *czubek* (uç), *koniec* (son kısım), *koniuszke* (uç kısım), *krawędź* (kenar kısmı), *rąbek* (kenar kısmı) (Przybyska, 2006, s. 238) gibi nesnenin bir bölümüne odaklı iş, oluş, hareket anlamı taşır. *Ciąć* 'kesmek' - *uciąć* '(bütünden) bir parça kesmek', *udziobnąć* 'gagalamak' - *udziobać* 'gagalayarak küçük bir parça koparmak', *gryźć* 'ısırmak' - *ugryźć* 'ısırarak küçük bir parça ayırmak', *pokroić* 'kesmek, doğramak' - *ukroić* 'keserek küçük bir parça ayırmak', *lać* 'akıtmak' - *ulać* 'birazını akıtmak', *złamać* 'kırmak, bölmek' - *ulamać* 'kırarak bir parçasını ayırmak', *pic* 'içmek' - *upić* 'birazını içmek' örneklerinden hareketle bu fiillerin parçacıl (Leh. *partytywny*) fiil olduğu sonucu ortaya çıkar.

Sonuç

Fiil ön ekleri, Hint-Avrupa dil ailesine ait olan dillerde önemli bir rol oynar. Ad ve ad soylu sözcüklerle birleşerek tümcenin merkezini oluşturan fiille bağlantılı olan biçim birimleridir. Böylece tümce içinde ne tür bir değişikliğin üzerinde etkisi olduğu da açıklanmış olur. Lehçenin de dâhil olduğu Slav dillerinde genel olarak ön eklerin fiil görünüşünün oluşumunda da önemli bir işlevi vardır. Diğer bir deyişle fiil ön eklerinin hem sözcük oluşturma (sözcüksel) hem de görünüş oluşturma (dil bilgisel) işlevi vardır. Ancak dil bilgisel eklerin anlam üzerinde pek etkisi yoktur. Çoğu ön ekin karakteristik özelliği, gerek konuşma gerekse yazı dilindeki kullanılma sıklığı dikkate alındığında birincil olarak kabul edilebilecek anlamlarının dışında küçük çapta özelleşmiş birkaç ikincil anlama sahip olmalarıdır.

Ön ekli fiiller, ön eksiz fiillere göre çok daha karmaşık bir anlamsal yapıya sahiptir. Çoğu ön ek ve anlamı basit fiillerin sözlük anlamlarıyla birleştirildiğinde, sistematik olarak tanımlanması ve açıklanması zor olan dizimsel boyutta çok sayıda birleşim üretir. Ön ekin eklenmesiyle anlam değişikliğinin yanında sözcük sayısının azalması sonucu yapısal farklılık ortaya çıkar. Ön eke bağlı olarak ad veya sıfat üzerine başka bir çekim ekinin gelmesi de gözlemlenen bir diğer önemli yapısal farklılıktır. Çünkü basit herhangi bir fiile ve aynı fiilin ön ekli biçimine bağlı olan ad dizisindeki çekim eki farklılık gösterebilmektedir.

Kendi kurallarınca ekonomik yapısını geliştirdiği sürece her dilin, en az çaba yasasıyla iç içe olma eğilimi göstermesini doğal bir akışın sonucu olarak yorumlamak gerekir. Lehçe ad, sıfat, belirteç ve her şeyden önemlisi fiillere eklenen, dilin en küçük öğelerinden olan ön ekle anlam değiştirilerek ekonominin çok büyük ölçüde sağlandığı görülür. Konuşucu zaman ve mekâna bağlı kalmaksızın daha hızlı biçimde iletişim kurmayı hedefler, iletişim sürecinde genellikle daha az sözcük kullanarak dinleyiciye daha fazla

bilgi ya da ileti aktarma eğiliminde olur. Söz konusu eğilim, Lehçede ön ekli fiillerin ortaya çıkmasıyla kendini gösterir. Böylece anlatımda kolaylık sağlayan ve sözcük sayısını azaltan ön ekler, en az çaba yasasının bir ürünü olup zamanın ekonomik kullanımında büyük imkân sağlar.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bąk, P. (1984). *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bojar, B. (2002). *Słownik encyklopedyczny informacji, języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Buttler, D. (1970). Związki składniowe czasowników z prefiksem do-. *Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe*. 163-174.
- Drabik, L., Kubiak-Sokół, A., Sobol, E., & Wiśniakowska, L. (2007). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dubisz, S. (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego* (Cilt III). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gaznevi, E. (2018). Polonya Dilinde Eylemlerin Öneklili Ve Öneksiz Biçimlerinde Anlam İlişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Grochowska, A. (1979). Próba opisu reguł łączliwości przedrostka prze- z tematami czasownikowymi. (Cilt V). *Wrocław: Polska Akademia Nauk, Instytut Języka Polskiego, Polonica*, 59-74.
- Grzegorzczak, R. (1979). *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2018). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kisielew, K. (2000). Funkcje przedrostka do- w derywatach czasownikowych. *Prace Językoznawcze, Zeszyt II, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego*, 59-62.
- Kudra, B. (1993). *Wpływ przedrostków na łączliwość składniową czasowników ruchu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lipińska, E., & Dąbbska, E. G., (2006). *Kiedyś wrócisz tu I...*. Kraków: Universitas.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim, (Çeviren: Berke Vardar)*. İstanbul: Multilingual.
- Piwowar, J. (2003). Funkcje prefiksu po- we współczesnym języku polskim. *Olsztyn, Prace Językoznawcze, Zeszyt V*, 141-157.
- Przybylska, R. (2006). *Schematy wyobrażeniowe a semantyka polskich prefiksów czasownikowych do-, od-, prze-, roz-, u*. Kraków: Universitas.
- Przybylska, R. (2011) Struktura schematyczno-wyobrażeniowa prefiksu czasownikowego roz-. (Cilt XXI). Kraków: Polonica, 269-286.
- Pyzik, J. (2006). *Przygoda z gramatyką*. Kraków: Katedra języka polskiego jako obcego uniwersytetu jagiellońskiego.
- Sękowska, E. (1986). Funkcje semantyczno-słowotwórcze przedrostka pod- we współczesnej polszczyźnie. *Wrocław: Studia Językoznawcze, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk*, 101-140.
- Szymczak, M. (1988). *Słownik języka polskiego* (Cilt II). Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe.
- Śmiech, W. (1986). *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*. Łódź: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Termińska, K. (2001). Słowotwórstwo - z porządku w chaos i z powrotem. Czasowniki odczasownikowe (Cilt XXI). Kraków: Polonica, Polska Akademia Nauk, Instytut Języka Polskiego, 287-302.
- Wieczorek, H. (1978). Uwagi o konstrukcjach składniowych czasowników przedrostkowych. *Folia Polonica, Językoznawstwo, Seria 1, Nr. 38, Uniwersytet Łódzki*, 97-107.
- Wierzbicka-Piotrowska, E. (2020). Wpływ prefiksacji na walencję polskich czasowników. *Warszawa: Instytut Języka Polskiego Uniwersytet Warszawski, Nr. 75/1*, 479-500.
- Wiśnicki, M. (2009). Derywacja prefiksalna wymienna w czasownikach polskich (w świetle danych gniazdowych). *Kraków: LingVaria Półrocznik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Nr. 1 (7), Rok IV*, 139-150.
- Witkowska-Gutkowska, M. (1978). O funkcji przedrostka przy- w czasownikowych formacjach typu przykroić i przysiwieć. *Łódź: Acta Universitas Lodziensis, Seria I, Nr. 38*, 109-121.

63. The impact of extratextual knowledge on translator's competence

Mine YAZICI¹

APA: Yazıcı, M. (2022). The impact of extratextual knowledge on translator's competence. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1047-1056. DOI: 10.29000/rumelide.1164912.

Abstract

This paper is on the importance of extratextual knowledge in the professionalization of trainees. Translation is not a mere procedure of transfer from one language to another, but a cognitive process to be performed by combining original and translated text with cultural, encyclopedic or world knowledge. This raises the question what kind of method can be followed to turn textual research skills into reflex in translator training. Amateur translators who have not been able to acquire knowledge from their previous translation experiences produce time-consuming and non-functional translations by constantly encountering the same type of difficulties and errors. However, the translators have to do specific field translation even if they were not specialists, or experts. In this case, trying to find an answer to the question about how trainees acquire specific field knowledge from the perspective of translator training may help to improve the translation competence of them. Accordingly, this paper aims to develop awareness of extratextual knowledge in the course of translation by giving small sections especially from verse translation, which would refute their presumption that "there is no need for extra-textual research in verse translation", thereby by gaining them awareness how they can acquire extra-textual knowledge even from verse translation. For this purpose, this paper is mainly divided into two sections: the first section sets up correlation between translation competence and extra-textual knowledge from the perspective of translation theory; the second chapter gives examples to guide the trainers how they can teach the ways of acquiring knowledge in the course of translation. As a result, this paper on translator training first discusses the impact of research and acquisition of extra-textual knowledge on the functionality of translation acquisition in the course of translation; Then, gives different examples from literary translation within framework of research techniques class to prove in what way discerning and tracking the tips on source text may help them enhance their storage of knowledge for prospective translation tasks and contribute to their professionalism.

Keywords: Extratextual research, translation competence, translation performance research techniques, translator training

Metindışı bilginin çeviri edincine katkısı

Öz

Bu yazı metin dışı bilginin çevirmen adaylarının profesyonelleşmesindeki önemi üzerinedir. Çeviri bir dilden öbür dile salt aktarım işlemi olmayıp, özgün ve çeviri metnin kültürel, ansiklopedik veya dünya bilgisiyle buluşturularak gerçekleştirilecek bilişsel bir işlemdir. Bu ise akla çeviri eğitiminde araştırma becerisinin reflekse dönüştürülmesinde nasıl bir yöntem izlenebileceği sorusunu getirir. Çeviri sürecinde önceki çeviri deneyimlerinden bilgi edinemeyen amatör bir çevirmen dilsel ve

¹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İngilizce ABD (İstanbul, Türkiye), mineyaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4723-1001 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164912]

terminolojik konularda sürekli aynı hata ya da zorlukları yaşayarak hem zaman kaybına hem de işlevi olmayan çeviriler üretmek zorunda kahr. Bununla birlikte, çevirmen her alanda çeviri yapmakla birlikte her alanda uzmanlık bilgisine sahip olması da beklenemez. Bu durumda çevirmen adayları uzmanlık alanıyla ilgili bilgilerini ne şekilde edinirler şeklindeki bir soruya çeviri eğitimi açısından yanıt vermek çevirmen adaylarının çeviri edincini geliştirmeye yarar. Buna bağlı olarak söz konusu yazının amacı “şiiir çevirisinde metin dışı araştırmaya gerek yoktur” varsayımından da yola çıkarak, çevirmen adaylarına şiiir çevirisinde bile araştırmaya gerek olduğunu özellikle şiiir çevirisiyle ilgili küçük kesitler üzerinden örnekler vererek onların ve çeviri eğitimi verenlerin ve çevirmen adayının çeviride araştırma ve çeviri sürecinde bilgi edinme konularında farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Sonuç olarak çeviri eğitimiyle ilgili bu yazıda başta kuramsal açıdan çeviri edincini geliştirmede metin dışı bilgi araştırma ve edinmenin çeviri sürecinde çevirilerin işlevselliğine etkisi tartışılmış; ardından çeviride araştırma dersi kapsamında yazın çevirisinden farklı metin türlerinden örnekler verilerek çeviri sürecinde edinilen bilgilerin çevirmen adaylarının bilgi dağarcığına eklenmesinin onların gelecekteki çeviri görevlerine ve profesyonelliğine katkısı irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Metindışı araştırma, çeviri edinci, işlevsellik, çeviri edimi, araştırma teknikleri, çeviri eğitimi

Introduction

Translation as an activity is interdisciplinary, and translators are expected to provide translation service not only in all fields of daily life, but also in every field of study even if they are not specialists. They try to overcome difficulties by setting up correlations between linguistic units. However, they mostly fail, or fall behind specialists who do the same translation. The underlying reason can be defined as follows:

Translators refer to syntagmatic relations based on their linguistic or grammatical knowledge. Accordingly, they cannot set up a cohesive, or conceptual network of relations which can help them to extract the meaning hypothesis of the text. This way of approach to the text urges them to adopt literal translation, which generally ends in loss. Besides, it may be even worse than Google translation since the databank of it is much richer and broader than the translator’s cognitive capacity of knowledge. On the other hand, specialists proceed from specific field knowledge, which helps them to set up a logical network tracking the terms in the text. Namely, they set up correlations between the concepts through the terms, which would provide them with a sound network of relations to extract the main message of the text. Yet the trainee’s linguistic knowledge is not sufficient to set up such a sound network of terms even if their linguistic knowledge yields them a few clues related with the meaning hypothesis of the text. In this case, they inescapably adopt literal translation to overcome lexical or terminological difficulties.

The question is how trainees can gain specific field knowledge through translations to become a professional translator, or from the perspective of translator training how trainers can develop research skills of trainees in specific field translation. Accordingly, this paper deals with the ways of gaining awareness of research and its correlation with comprehension in specific field translation. But before explaining the relationship with research and specific field translation, it would be illuminating to discuss the translation concept today.

The definition of translation has broadened to such an extent as to change the contents and function of the source text. For example, Hans Höniğ and Paul Kussmaul have stated the definition of translation as follows:

"We are of the opinion that we are dealing here with two equally **valid basic** types of translation. These two basic types can be designated as "functional constancy" ["Funktionskonstanz"] and

"functional change" ("Funktionsveränderung"). They are completely equally valid and equally legitimate strategies of translation between which the translator has to choose for every text. It is therefore by no means true that *functional constancy* can be taken to be the normal case of translation, whereas functional change is the exotic exception." (trans. by Gutt, 1984)

The theorists' claim on "functional change" is valid and legitimate for instrumental translations, which would fulfill a function, or a service in Target culture. However, their claim is illegitimate in documentary translation including literary, or philological translation since literary texts function as a document in target culture. Besides, in specific field translation the texts are informative, and translators are assumed to transfer the full knowledge as exactly as in the original text (Nord, 1997, pp. 43-66). They are expected to preserve the relations between the contents and function of the original texts. The problem is that they are not equipped with enough specific field knowledge as specialists are. In this case we can claim comprehension is the principal of specific field translation to set up correlations between form and content. Daniel Gile formulates the components of comprehension as follows:

Comprehension= linguistic knowledge +extralinguistic knowledge+ analysis

Here source text as the primary/main resource of knowledge plays the key role on the path to comprehension. It also yields tips for extralinguistic research. However, it can be possible only if one can extract the main message from the source text and reformulate the framing information in the target language text. Undoubtedly, translator's linguistically and culturally induced information as well as his/her style based on his/ her personality based on his educational or social background, or idiosyncrasy play a key role in the shaping of the secondary information submitted to the target culture (Gile, 1995, pp. 76-80). In some cases, the translator as a cross-cultural intermediary may make changes in framing information due to pragmatic concerns, or in consideration for the linguistically, culturally, and institutionally differences between the countries. Such an approach would help the targetees to visualize the message more clearly in their minds. For example, in translating the medical abstract titled "Prevalence of aspirin use among patients calling 9-1-1 for chest pain", the emergency phone number indicates nothing for the Turkish readers. Changing it to Turkish emergency number would not also work because the content of the article is based on the data of American patients. Accordingly, he may change it as "Prevalence of Aspirin use among patients calling the ambulance for chest pain".

On the other hand, translator's idiosyncrasy in specific field should not surpass the sender's idiosyncrasy as a specialist since it may distort the contents and the function of the original text. Fidelity to the source text and the author are the principals of specific field translation especially in transferring new knowledge from informative texts. Here translator's knowledge base as well as his/her research skills help to set up relations between the linguistic material and extratextual information in the text. In reality, translator's linguistic knowledge base cannot keep up with specialist's specific field knowledge at all. Then developing research skills is an essential part of gaining professionalism in the field of translator training.

Analysis as the last stage of comprehension is possible only if the translator unites his linguistic and cultural knowledge with the newly acquired specific field of knowledge. It means that there is a bilateral interaction between knowledge base and knowledge acquisition during translation. This will also guide the translator to check the decisions s/he has taken during the translation process. By this way, the trainees will be able to expand their knowledge base, and subsequently acquire new knowledge. Undoubtedly, translator's acquisition of specific field knowledge is different from specialist's acquisition of specific field knowledge. In other words, specific field knowledge peculiar to translators is not an end

as it is for specialists, but as a means in understanding sender's offer of information, and justifying the decisions taken during translation.

Turkish students and comprehension

If we are to study the above-mentioned formula of comprehension stated by Gile from the perspective of Turkish students, we may claim that they are generally equipped with standard English knowledge and their extralinguistic or encyclopedic knowledge, is very limited. On the other hand, a sound analysis of the source text depends on the combination of linguistic and extralinguistic knowledge together with the worldly experience (Jungwha, 2007, p. 99). Besides, a translator is expected to be equipped with the knowledge of both cultures as a cross cultural intermediary. It means that translating the source text into target culture in such a way as to fulfill the same informative function. Accordingly, one can infer from these statements that the translator aims to transfer the whole information load of the original text as much possible as the boundaries of target language and culture allow. This justifies the explanatory procedures adopted by the translator in the form of footnotes at the end of the pages, or explanatory notes inserted in the text without disrupting the thematic flow of the original. However, even adopting explanatory procedures require knowledge of context of situation (register) and knowledge of context of culture (genre). Accordingly, the translator inescapably considers the specific field conventions as well as the profile of targetees in terms of their educational background and reading habits. That is to say, the translator is not expected to apply the same procedures in translating the texts. For example, translations addressing to professionals may be different from those addressing to the laypeople. But to be able to take these decisions the translator should be equipped with specific field knowledge. Julian House claims a text fulfills its function only if the correlation between the register and genre is set up (House, 1981). This comes to mean that the translator should be aware of two factors in transplanting the source text into target culture: the register (context of situation), the components of which are field, tenor and mode as well as the conventions of genre (the context of culture), which changes according to the text types and sub-text types of specific field. For example, literary genre can be enlisted as drama, poetry, fiction or non-fiction as essays, or literary criticism. House's claim in assessing the quality of translation is a professional approach, which hosts many factors in terms of functional approach. According to this classification, the research can be affiliated to the knowledge of the register and its relation to the established conventions of genre. The following section will discuss how we can arouse curiosity amongst the trainees to lead them to research.

Research methods

In the light of the above-mentioned remarks, I will try to disclose the relationship between extralinguistic knowledge and translation decisions giving examples mainly from verse translation to disclose in what way extralinguistic knowledge may contribute to the quality of translation. In other words, the question is how we can arouse awareness of extra linguistic research in translation in consideration for the profile of trainees of the translator training programs. Although I emphasize informative texts above, doing research is essential in every field of study. Verse translation as a marginal example may be helpful in arousing trainees' awareness since most of them think that verse translation is the transcreation of the original, and linguistic knowledge and literary inspiration suffice to overcome translation problems in translation process. That is the reason they think there is no need for research in verse translation. However, even in verse translation one may require extralinguistic knowledge to understand the essence of the poem. For this reason, starting the course by giving

examples from literary translation may refute the student's preconception that there is no need for extralinguistic research or knowledge in literary texts.

Undoubtedly curiosity is one of the essentials in developing research skills as well as worldly knowledge. Marianne Lederer calls it "baggage cognitive" which helps translator to understand the sense of the text in such a way as to deverbilize and reformulate it in target language since professionalism is closely related to the size of this baggage (2010, pp. 174-177), or in Jeanne Bourdieu's terms to the cultural capital of the translator. The translator's educational background and social status undoubtedly play role in doing translations, but as different from the specialists the translators develop it in the course of translation by eliciting tips in the source text to expand the size of their cognitive baggage. That is to say, they acquire knowledge or expand their "cognitive baggage" not only by translating scientific works, but also from literary works. However, the way the professional translators acquire knowledge is different. They have a recourse to the knowledge they have acquired from the previous translations for translatorial ends. Therefore, the piece of knowledge they have acquired through translation serves as a means for the future or prospective translations, not as an end as in the case of specific field to overcome problems. In other words, the knowledge the translators acquire while they are translating is uploaded into their uncontrolled mental space as called "cognitive baggage" by Lederer, or in Gile's terms, translator's "Knowledge Base", which rejuvenates each time it encounters with new piece of information in the course of translation and stores it for the prospective translation tasks (1995, p. 103). The question from the point of trainers is how they can gain them awareness of acquisition of extratextual knowledge in the course of translation. The following excerpt from "The love in The Time of cholera" may illuminate in what way trainers help arouse trainees' curiosity and help them gain awareness of extratextual knowledge even in literary texts:

Gabriel Garcia Marquez describes the arrival of the first opera to Cartaga as follows:

The season opened with a French opera company whose novelty was a harp in the orchestra and whose unforgettable glory was the impeccable voice and dramatic talent of a Turkish soprano who sang barefoot and wore rings set with precious stones on her toes. (1985, p. 61)

Mevsim, bir Fransız kumpanyasıyla açıldı; bu kumpanyanın yeniliği orkestrada ilk kez harp bulunuşu," unutulmaz medarı iftiharını ise, yalınayak, ayak parmakları değerli taş yüzüklerle donatılmış olarak şarkı söyleyen bir Türk sopranonun pürüzsüz sesi ve dramatik yeteneği idi. (Trans. by Karadeniz, p. 106)

While reading novel the Turkish trainees may guess the primadonna as Leyla Gencer as a worldwide known soprano. However, the stance of the soprano with "her barefoot with rings" was really different from Leyla Gencer's serious and dignified stance even if she gave recitals in Paris as referred to in the novel. Moreover, the novel takes place in 1870s. The trainer may guide students by asking questions to arouse their awareness, and this may lead the trainees to search for the true knowledge concerning the first primadonna in Turkish opera. Undoubtedly, they first refer to the Internet and after a brief surfing they may find out the first primadonna in Turkish Opera as Semiha Berksoy, who was awarded with the scholarship of Berlin Music Academy to further her training.

From the perspective of Garcia Marquez, his mention of her may be due to her successful performances in Europe, or due to her exhibitions abroad as well as in Paris as a painter. Her skills as a soprano and painter may have drawn his attraction during the period he worked as a journalist in Paris and New York. Even if the timing of the plot does not exactly correspond to the timing of the novel as mentioned above, the fictitious nature of the literary texts allows such temporal changes, and justifies the knowledge obtained from the research. By this way the trainee gain awareness not only of the features of the literary

texts which allow functional changes due to their fictitious nature, but also of the way how the knowledge is processed in literary texts not only by the source text author, but also by the translator as cross-cultural intermediary.

After this brief explanatory example on how to gain extra-textual knowledge in literary texts, I will narrow down the research techniques on the acquisition of knowledge from novels to the verse translation due to the concise nature of poems as a research material. Dealing with poems as a research material will help trainees to see the whole picture in making sense of extratextual tips and deverbalizing them. That is the reason why the following simple examples from verse translation are chosen to teach research techniques in developing professional skills.

The first example is from *Raven* by Edgar Allan Poe, who based his poems on mythology, history, geography, astronomy in his poems. Even three lines from the poem as in the following may prove to what extent Poe based his poems on specific field knowledge. It would also be helpful in refuting the trainees' prejudices on verse translation that "there is no need for research in verse translation as an act of transcreation". However, the following only two lines may prove why they need research even in verse translation:

On this home by Horror haunted—tell me truly, I implore—Poe's poems are
Is there—is there **balm in Gilead?** —tell me—tell me, I implore!"
Quoth the Raven "Nevermore." (Poe, 2016, p. 36)

Dehşetini bu evin üstünde -var mı, yalvarırım- söyle neyse gerçek-
Şifalı otlardan bir merhem var mı Gilead'da -yalvarırım- söyle açık açık."
Kuzgun dedi ki "Bir daha olmayacak." (Poe, 2016, p. 37; trans. by O. Tuğlu)

From the perspective of trainer, the steps for research can be enlisted as follows: First, you may ask the students to guess the title to see their perceptive skills and check how careful they are in extracting knowledge from the source text as a main source of knowledge. Next, you may ask them to search for the poem and poet. After that, you may ask them what «Gilead» means. Ask them why the poet may have referred to Gilead. If they guess that it is the name of a geographical location, ask them to spot the geographical location of Gilead today and in the past on the map. After surfing on the Internet, they will see that it is a mountainous district of old Palestine, which was cited in the Old Testament. By this way, students will understand that Poe's reference to Gilead is due to its the geographical sanctity, and that is the reason why the balm prepared from the herbs in Gilead may have had a healing power on the anguish of the poet. This piece of knowledge would help them to visualize the location of the poem (scene), re-formulate or verbalize it in clearer and more appropriate frame (lexis). By this way, they may also become aware of the correlation between the ecology and literature.

Next, you may also ask the term "balm" and the reason the poet preferred the term "balm" to "ointment". By this way they can discern the difference between the words and terms by relating «ointment» as a term to chemical substances, and "balm" to the healing herbs used in daily life. After that, you may also ask what the origin of healing power of herbs is in Gilead and may see whether they relate the term "balm" to the sacredness of the region. This would expand not only their extra linguistic knowledge, but also their linguistic knowledge by discerning terms from words. As seen here, all those questions are related with the components of "comprehension", and "comprehension" serves to implant the source text in target culture without losing its essence. By this way, the students will gain awareness not only

on Poe as a poet, but also on the impact of ecological factors circumscribing the poems. After these preliminary questions mostly related with the shaping of macroscale decisions of a translator, you may also ask them to read the original and Turkish versions of Poe's poems to help them see what sort of extralinguistic knowledge they require even in verse translation.

Samuel Taylor Coleridge

The second example on search for extralinguistic knowledge is from Samuel Taylor Coleridge. The first resource to refer to is undoubtedly *Biographia Literaria*² by Samuel Taylor Coleridge, which serves to understand his approach to verse translation. The following lines from it may guide the translator what s/he may give priority in translating Coleridge's poems:

There is no profession on earth, which requires an attention so early, so long, or so unintermitting as that of poetry; and indeed as that of literary composition in general, if it be such as at all satisfies the demands both of taste and of sound logic (Coleridge, 2021)³.

Accordingly, the trainer may guide the trainee to focus on "taste and sound logic" as the main feature of verse translation" while reminding them that they are both fed by extra-linguistic knowledge. A comparative study from the two lines of *Christabel* may prove why they need research in translation.

'Tis the middle of night by the castle clock,

And the owls have awakened the crowing cock;

Tu—whit! Tu—whoo! (Coleridge, 2019, p. 120)

Şatonun saati gece yarısını vurdu dan dan!

Kaldırdı iki puhu övüngen horozu uykudan;

Tu--whit! Tu--who! (Coleridge, 2019, p. 121)

For example, the first question may be related with the onomatopoeic words in the form binomial "dan dan" in the Turkish version although there is no such onomatopoeic word referring to the chiming of the castle clock in the original. The above-mentioned lines concerning the purpose of verse as "the taste and sound logic" of the poem answer why the translator has referred to the onomatopoeic word "dan dan" in Turkish version. The answer to this question may be related to the translator's concern for catching the rhyme between the first line "dan dan" and the second line "uykudan". The next question may be why the translator has used "puhu" an archaic Turkish loanword instead of "baykuş". It may be related to translator's cognitive awareness of spatial and temporal distance. You may also ask the trainees why the translator has inserted the number "two" although there is no such remark denoting to the number in the original. At this point, you may guide them to extra-textual research by asking why the poet used two different sounds as "Tu—whit! Tu—whoo!". *For example*, I asked the students to search how the owls hoot in England and they find out the following information from the journal *Guardian*:

"Tawny owls are duetting in the trees at night, and sometimes in the daytime. The supposed "tu-whit, tu-whoo" sounds that are often used to describe the owl's song are, in fact, a kind of libretto for the duet, since it is the female that produces the "tu-whit" note, while the male responds with his hooting "tu-whoo". (May, 2021)

² <https://www.studocu.com/en-us/document/studocu-university/studocu-summary-library-en/biographia-literaria-by-samuel-taylor-coleridge/1052811>

³ <https://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.htm>

As seen here, this piece of information on the hooting of female and male owls would help them understand why the translator has used the number “two”. Of course, this also brings forth the following question “how they hoot in Turkish”. They answered as “gu guuk!” for female; “Gu guuu” for male. Then I asked why the translator did preserve the hooting of owls in English. They answered that the translator may have wanted to emphasize the foreignness of the poem. In other words, the translator may have tried to compensate his decision of transferring the English way of hooting of the owls by inserting the number “two”.

This kind of comparative studies can be done in every field of study to develop strategies for the acquisition of extratextual knowledge. Such practices will also help the trainees to develop ecological awareness as well as the relevance of ecology to literary works.

The last practice is from lines from Turkish verse to English verse translation in reverse direction. For example, the following example is from the poem “Kış Bitti” by Prof. Dr. Cevat apan, who wins 2021 Yunus Nadi Poetry Award by his work “Bir Başka Coğrafyadan”. Before starting translation asking students to gather information about Cevat apan will help them not only gather personal information about the poet, but also gain awareness of daily agenda as well as its importance in taking macroscale decisions in translating poem. Namely, awareness of translating the poem of a poet who has won a poetry award will affect translator’s translatorial decisions alongside his/her social status as a professional translator translating from an award earning poet.

As for the microscale procedures, even the punctuation marks or spelling in the original text may give a warning for extratextual research. For example, drawing students’ attention to the first line ‘Vedalaşmaların ilmini yaptım ben, ’ in quotation marks, and asking them to guess why the poet has put the quotation marks may lead them to gain awareness of the importance of punctuation marks in translation. By this way one may teach how to elicit clues from the source text as firsthand resource of research material. After a brief surf on the Internet, they find out that it is the title of the book compiled by the Turkish versions of Osip Mandelstan’s poems, who was one of the leading contemporary poets of Russian literature. The poems were compiled and translated by Cevat apan and Seyhan Erzelik in 2016.

This way of guidance to pretranslatorial research may gain the trainees professional meticulousness, especially when one considers definition of professionalism as awareness of every step one takes in doing a job. In other words, it is closely related with professional accountability.

After acquiring this piece of information on the first line in quotation marks, you may ask whether to keep the first line in quotation marks as in the original poem to refer to the title of the book, or to translate it without quotation marks asking for the motives for their decisions. One of the students claimed the first line should be preserved in the same way as in Turkish since the poet may have referred to the title of the book due to «marketing concerns». In response to this humorous answer, the trainer may explain the underlying motive from the perspective of translation theory. Accordingly, s/he may explain that poems can also be subsumed under the category of secondary communication situation as a metalinguistic procedure just in the same way as translations, and what inspired the poet to draft this poem may have been the title of the book «Vedalaşmaların İlmini Yaptım Ben».

Next the trainer may ask whether to keep the original title or not. If it were in an informative text we keep the Turkish title, but it is a poem and in consideration for the established generic convention of verse translation, the first line of a poem cannot start in a foreign language in terms of rhythm and meter. Besides, a book in Turkish

would not concern English readers at all. Accordingly, the class decided to translate the first line. Next, you may ask if it is proper to insert the quotation marks or omitting them. In the light of the above-mentioned remarks concerning genre the quotation marks they decided to omit the punctuation marks so as not to disrupt the poetic conventions as mentioned above.

After all these explanations, I translated the poem in the light of the discussion held in the class as follows to disclose in what way our discussion based on research guide me in translating it:

Kış Bitti	Farewell to Winter
'Vedalaşmaların ilmini yaptım ben, ' Sürgünlerin uzmanlığını. Bir vapur nasıl kalkar bir limandan. Tren nasıl acı acı öter, öğrendim.	I've made the science of goodbyes, The expertise of exiles. I've learned what it comes to mean A farewell from a ferry, or the bitter siren of a train
Yıllarca mektuplarla yaşadım. Kaçak tütün, yasak yayın Karalamalarla beslendim. Unutmadım. Unutmadım.	I've lived with letters for years. Fed on Illegal tobacco Banned books and scribbles. I haven't forgotten. I haven't forgotten.
En çok yelkenleri özledim Bozkırın buzlu yalnızlığında. Dağlar yoktu, dağlar yoktu, Rüzgarlara yaslandım.	I miss sailing vessels the most In the icy loneliness of the steppe. No mountains, no mountains Then the winds I leaned against.
Çılgın mıydım, tutsak mıydım Yüreğinde karanlığın? Kan kurudu- Ben gül oldum açıldım (Çapan, 2021)	Was I crazy or captive in the heart of Darkness? The blood dried- A rose bloomed. I'm a rose. (Trans. by M. Yazıcı)

Conclusion

Even from these simple examples limited to research in verse translation in consideration for the majority of participants from the departments of philology may prove why extralinguistic knowledge is essential even in verse translation. What I want to emphasize is research can not only be limited to textual, intertextual, text-type, or literary knowledge in translation, but one also requires scientific, encyclopedic, historical, mythological, or worldly knowledge including daily agenda to translate the original text properly. Namely, if we assume translation as an offer of information, searching for extralinguistic knowledge is one of the essential components of translation process. It means that neither only literary nor only linguistic knowledge suffices to overcome translation problems without setting up extra linguistic correlations with the translation difficulties identified in the source text, or the extratextual factors circumscribing the literary texts. As opposed to instrumental translation where the source text is dethroned, source text is the yardstick in literary translation to guide the trainees in extralinguistic research.

By guiding trainees to research we can help them not only broaden their horizons and perceptive skills concerning professional qualifications, but also lead them to discover their own fields of interest. For this purpose, asking assignments, or questions that lead them to research would help them gaining reflex in developing research techniques of their own in consideration for the time limitation peculiar to translation task.

References

- Coleridge, S. T. (2019). *Yaşlı Denizci: Kubilay Han*, Christabel (O. Tuğlu, Trans.). İstanbul: Kabalcı
- Coleridge, S. T. (2021). *Biographia Literaria*. Retrieved from <https://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.html>, June 20
- Çapan, C. (2022) Kış Bitti. Retrieved from <https://www.antoloji.com/kis-bitti-siiri/> (June 5)
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreting and Translation Training*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Gutt, A. (1989). *Translation and Relevance*. University College London Doctoral Dissertation.
- Hönig, H. G. & Kussmaul P. (1982). *Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- House, J. (1981) *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- Jungwha, C. (2007). The Interpretive Theory of Translation and Its Current Applications, *Interpretation Studies*, No. 3, December 2003, pp. 1-15
- Karadeniz, ř. (1989). *Kolera Günlerinde Aşk*. İstanbul Can Yayınları.
- Lederer, M. (2010) *Interpretive Approach Handbook of Translation Studies*. Volume 1., Yves Gambier and Luc van Doorsla (Eds.) John Benjamins Publishing Company.
- Nord, C. (1997). A Functional Typology of Translation. A. Trasborg (Ed.). in *Text Typology and Translation* içinde Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 43-66.
- Poe, E. A. (2016). Edgar Allan Poe şiirler ve Anılar. İstanbul: Kabalcı ((Ed.M.Yazıcı; O.Tuğlu, Trans.) İstanbul: Kabalcı (Original work retrieved from <https://www.gutenberg.org/files/10031/10031-h/10031-h.htm>).
- Marquez, G. G. (1989) *Love in the Time of Cholera*. London: Penguin.
- May, D. (2021). Tawny Owls: The Owl You need to Know. Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/article/tawny-owls-the-owl-you-need-to-know-l77nh9xfxbk>. New York Times. Retrieved from the ProQuest Newspapers database. November 3.

64. Türkiye’de dijital feminist platformlarda feminist terim çevirisi uygulamalarına bir bakış¹

Göksenin ABDAL²

Tuba AYIK AKÇA³

APA: Abdal, G. & Ayık Akça, T. (2022). Türkiye’de dijital feminist platformlarda feminist terim çevirisi uygulamalarına bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1057-1072. DOI: 10.29000/rumelide.1164914.

Öz

Feminist terimler, feminist mücadelenin arka planındaki bilgi ve deneyimlerin yansımalarını taşır. Feminist terimlerin yoğun olarak kullanıldığı metinlerin erek dil ve kültür dizgesindeki dolaşımı söz konusu bilgi ve deneyimlerin kamusallığını artırır ve feminist aktivist mücadele için güçlü bir altlık oluşturur. Feminist matbu ve dijital mecralar da söz konusu terimlerin feminist aktivistlerle buluşup yaygınlaşması ve standartlaşmasına zemin hazırlarlar. Feminist mecraların kitlesel olarak erişilebilirliği düşünüldüğünde, özellikle içinde olduğumuz dijital çağda feminist dijital platformların feminist kuram ve mücadele açısından merkezi bir öneme sahip olduğu açıktır. Bu çalışmanın amacı da, Türkiye’de dijital feminist yayıncılık alanında faaliyet gösteren çevrimiçi feminist platformlardan seçilen çevirilerde kullanılan feminist terim çevirisi stratejilerini incelemek ve feminist çeviri faaliyetinin boyutlarını tartışmaktır. Çalışmada 1990’lı yılların sonlarından itibaren aktifleşen dijital feminist platformların feminist mücadele alanındaki konumu ve feminist terimlerin erek dil ve kültür dizgesindeki yolculuğuna yaptıkları katkılar tarihsel olarak değerlendirilecektir. Bu hususta, Feminisite, Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 5Harfliler, Çatlak Zemin, Ekmek ve Gül ve Dijital Topuklar platformları ele alınacaktır. Söz konusu platformlar Türkiye’de kullanıcı sayısı, etkinlik hacmi, erişilebilirlik ve feminist terimlerin yolculuğuna etkileri bakımından alanda öncül bir konuma sahip olan dijital platformlardır. Çalışma sonucunda, feminist dijital platformlar bünyesinde yürütülen çeviri faaliyetinde feminist bir bakış açısı temelinde feminist bilgi ve deneyim aktarımının öncelik kazandığı, alanın dilsel inşasının ise ana odak haline almadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Feminist çeviri, feminist dijital yayıncılık, feminist dijital platformlar, feminist terimce, Türkiye’de feminizm

A look into feminist term translation practices on digital feminist platforms in Turkey

Abstract

The circulation of texts, in which feminist terms are used extensively, in the target language and culture system increases the publicity of the feminist knowledge and experiences and creates a strong base for the feminist activist struggle. Feminist print and digital media also pave the way for the

¹ Bu çalışma 26 Nisan 2022 tarihinde İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Anabilim Dalı Doktora Programı’nda savunulan “Türkiye’de Feminist Terminolojinin Çeviri Yoluyla İnşası” başlıklı tezden türetilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Erzincan, Türkiye), abdalgoxenin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7122-0516. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164914]

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), ayik.tuba@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0985-1613.

feminist terms to meet with feminist activists and become widespread and standardized. Considering the mass accessibility of feminist media, it is clear that feminist digital platforms have a central importance in terms of feminist theory and struggle, especially in the digital age we live in. This paper aims to examine the feminist term translation strategies used in translations selected from online feminist platforms and to discuss the dimensions of feminist translation activity in digital feminist publishing in Turkey. In the study, the position of digital feminist platforms, which have become active since the late 1990s, in the field of feminist struggle and their contributions to the journey of feminist terms in the target language and culture system will be evaluated historically. In this regard, Feminisite, Kadın Cinayetlerini, Durduracağız Platformu, 5Harfliler, Çatlak Zemin, Ekmek ve Gül and Dijital Topuklar platforms will be discussed. The platforms in question are digital platforms that have a pioneering position in the field in terms of the number of users, the volume of activity, accessibility and their impact on the journey of feminist terms. As a result of the study, it has been determined that the transfer of feminist knowledge and experience on the basis of a feminist perspective gains priority in the translation activity, while the linguistic construction of the field does not become the main focus within the framework of feminist digital platforms.

Keywords: Feminist translation, feminist digital publishing, feminist digital platforms, feminist terminology, feminism in Turkey

Giriş

Feminist dijital yayıncılık, iletişimin boyut değiştirdiği ve kamusallığın dijital ortama doğru kaymaya başladığı bir dünyada merkezi bir öneme sahiptir. Özellikle feminist örgütlenmeler ve tartışmalar için de kamusal bir paylaşım alanı niteliği kazanan dijital dünya, feminist hareketin görünürlüğü ve aktivist mücadelenin kitleleşmesi üzerinde olumlu etkiler yaratır. Dijital feminist aktivizm üzerine çalışmalar yürüten Kaitlynn Mendes ve arkadaşları, “dijital platformların cinsel şiddete uğrayan kişilere gizli kalmış deneyimlerini ve travmalarını dile getirme fırsatı verdiğini” vurgularken, “kimi kullanıcılar için de feminizme dair daha fazla şey öğrenme ve kendine benzer bakış açlarına sahip insanlarla iletişim kurma şansı yarattığını” vurgular.⁴

Dijital feminist platformların işlevi düşünöldüğünde, gerçekten de yayıncılığın ikincil bir amaç halini aldığı, asıl hedeflerden birinin feminist örgütlenmeyi teşvik etmek ve aktivist mücadeleyi geliştirmek olduğu fark edilebilir. Nitekim, Twitter, Instagram ve diğer sosyal medya uygulamalarında hashtag’ler, hikâyeler ve durum güncellemeleri yoluyla feminist gündem oluşturma çabasının ağır bastığı görölmektedir. Bunda, ana akım medyanın feminist aktivistleri ve mücadeleyi yansıtmaya şeklinin de etkisi vardır. Çek Cumhuriyeti’nde çevrimiçi feminizm etkinliğini inceleyen Vanda Černohorská, ana akım medyanın feminist faillerin ve seslerin marjinal konumunu bozmaya bağlamında sınırlı bir potansiyeli varken, dijital platformların buna dair sınırlayıcı bakış açılarını ezip geçme, söylem ve anahtar kavramları çeşitlendirip yeniden tanımlama gücü olduğunu belirtmektedir.⁵ Bu açıdan, çevrimiçi örgütlenme biçimi, feminizmin anlam alanını genişletmekte, feminist mücadele hattını daha fazla sayıda marjinalleştirilmiş bireyi kapsayacak şekilde genişletmekte, feminizme ve feminist aktivistlere dair ‘toplumsal’ adlandırılmaları ve yakıştırmaları bertaraf etmek ve yeni algılar yaratmak için bir basamak görevi görmektedir. Feminist aktivizmin değişen bir boyutu olarak dijital feminizmi ele alan Josiane Jouët, birinci ve ikinci dalga için örgü grupları sayesinde örgütlendiğine, günümüz

⁴ Mendes vd. 2019, s. 5

⁵ Černohorská, 2019, s. 280.

feministlerinin fikirlerini yaymak için daha güçlü araç ve kaynaklardan faydalandığına dikkat çeker.⁶ Bu benzetme, dijital platformların, günümüz feminist mücadelesinin ne denli ayrılmaz bir parçası haline geldiğinin de göstergesidir. Örgü örme o dönem ve her zaman kadınların hayatının ne denli içindeyse, dijital feminist platformlar da şu anda feminist mücadelenin o denli merkezi bir yerinde bulunmaktadır.

Dijital feminist pratiklerden bahsederken, bu tür dijital medya araçlarının yekpare ve tekilci bir nitelik taşımadığını da akılda tutmak gereklidir. İnternetin doğası gereği, dijital feminist platformlar, ulaşılan kitle ve kullanıcı sayısı ölçüsünde çeşitlilik içerir ve farklılıklara açıktır. Bu durum, dijital feminist yayıncılık için kullanılan araçları da çeşitlendirir. Üçüncü dalga feminist dergilerin dijital çağdaki konumunu inceleyen Elizabeth Groeneveld, bilgi sayfaları, kolektif sosyal medya platformları gibi dijital medya uygulamaları ile amatör mekânların karma bir biçimde yürütüldüğünün, bu sayede hem kültürel anlam üretimine hem de toplumsal dünya inşasına olanak tanıdığının altını çizer.⁷ Bunda, dijital feminist platform ve araçların, bünyesindeki aktivistlerin birden fazla biçimde ve esnek bir şekilde çalışmasını ve faaliyet yürütmesini gerektirmesi de pay sahibidir. Mendes ve arkadaşları, “kampanyaların özelliklerine, feminist örgütün hedeflerine ve iş dağılımına göre” dijital platformlarda şu türden görevlerin yapıldığını belirtir:⁸

- E-posta, Twitter yoluyla veya doğrudan platforma gönderilen içeriğin yüklenmesi
- “Sahte” paylaşımları ayıklamak veya ayrımcı dili bertaraf etmek için içeriği denetlemek
- Gönüllüleri ve “görev listelerini” düzenlemek ve gönüllü rehberler tasarlamak
- Çevrimdışı eğitim faaliyetleri ayarlamak
- Halka açık konuşmalara, etkinliklere, medya destek programlarına katılmak
- İçerik çevirisi (İngilizceden İspanyolca, Fransızca, Hintçe dillerine)
- Blog yazısı yazmak
- Katkı sağlayanlarla iletişime geçmek
- Kampanya için uygulama/arayüz ve site tasarlamak”

Yukarıdaki alıntıda, dijital platform bağlamında içerik üretimi ve denetimi, üyelik, gönüllülük, eğitim, iletişim ve çeviri alanlarında yürütülen faaliyetlere gönderme yapılırken, bir yandan da faaliyet çeşitliliğinin altı çizilmektedir. Faaliyet çeşitliliği farklı failerin farklı konularda platforma katkı yapmasını, dolayısıyla platform bünyesinde faaliyet yürüten gönüllü ve aktivistlerin sayısının artmasını mümkün kılar. Kapsayıcılığın ve kitleselliğin arkasında, platformun feminist hareket içerisindeki failer kadar, hareket dışından kişiler tarafından da erişilebilir olması yatar. Bundan ötürü, iletişim etkinlikleri (basın toplantıları, kongreler, grup toplantıları, konuşmalar, söyleşiler, vb.) feminist bilgi ve deneyim aktarımında ve feminist gündemlerle alakalı kamuoyu oluşturulmasında önem arz eder. Bilgi ve deneyim aktarımı, yalnızca ülke içindeki deneyimlerin tartışılmasıyla sınırlı değildir. Ülke dışından

⁶ Jouët, 2018, s. 154.

⁷ Groeneveld, 2016, s. 9.

⁸ Mendes vd. 2019, s. 80.

feminist mücadele deneyimlerinin öğrenilmesi ve ülke içi feminist mücadele deneyimleriyle karşılaştırmaya dayalı bir mücadele haritası belirlenmesinde çeviri faaliyetinin rolü büyüktür.

Çevrimiçi feminist platformlar feminist aktivistlerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaştıkları, feminist gündeme dair bilgi alışverişinde buldukları aktif bir etkileşim ve mücadele alanıdır, bu açıdan dijital feminizmin ve feminist aktivizmin önemli ayaklarından birini temsil ederler. Arap Baharı’nda çevrimiçi feminist aktivizmi inceleyen Sahar Khamis, bu türden yeni medya platformlarının özellikle gelenekçi ve muhafazakâr toplumlarda yaşayan kadınlar için dünyanın geri kalanını görebildikleri ve onlara görünür oldukları birer pencere olduğunun altını çizer.⁹ Bu bağlamda, feminist dijital platformların, bilgi ve deneyim paylaşımı mekânı olmanın yanı sıra, kuruldukları ve faal oldukları ülkenin feminist hareketine ve aktivistlerine ilişki temsiliyet yaratma işlevi de taşıdığı söylenebilir.

Çin’deki feminist medya aktivizmini inceleyen Jia Tan’a göre, temsiliyet ve tanınma çevresinde yürütülen aktivizm çeşitli coğrafi bölgeler ve uluslar arasında ağ kurma potansiyeli taşırken, yeniden tahsis politikasına dayalı aktivizm genelde yerel sınırlara hapsolür.¹⁰ Tanınma ve temsiliyet kavramları düşünüldüğünde, akla ilk gelenlerden biri çeviri eylemidir. Çeviri eylemi, özellikle de feminist çeviri etkinliği, çeviri metinlerin getirdiği eleştirel çerçeve sayesinde cinsiyetçiliği hem dilsel düzeyde hem de toplumsal anlamda değiştirme, bozuma uğratma, bertaraf etme potansiyeli taşırken, bir yandan da belirli bir bölgede faal olan feminist aktivistlerin teorik tartışmalarını ve pratik uygulamalarını başka bir ülkeye taşıyarak o ülkede söz konusu harekete ilişkin temsiliyet yaratır. Bu açıdan, feminist çeviri eylemi dünya üzerindeki feminist hareketler arasında etkileşim ve dayanışma ağları kurma olasılığına sahiptir.

Feminist çeviri eyleminin toplumsal dizgede kazandığı işlevler düşünüldüğünde, Hans Vermeer’in Skopos kavramsallaştırması ve Justa Holz-Mänttari’nin çevirisel eylem modeli [*translational action model*] yol gösterici olabilir. Feminist çeviri eyleminin merkezinde yer alan ve feminist hareketle ve LGBTİQ+ mücadele ile ilişkili olan terimlerin çoğu erek dizgeye sonradan ithal edildiğinden, kaynak dizgede sahip oldukları işlevlerin erek dilde yeniden tanımlanması ve sürdürülmesi önem taşır. Vermeer’e göre, “buradaki temel nokta, kişinin ne yaptığını ve bu tür bir eylemin sonuçlarının ne olduğunu, ör. bu şekilde oluşturulan bir metnin erek kültürdeki etkisinin ne olacağını ve söz konusu etkinin kaynak kültürdeki kaynak metinden ne kadar farklı olacağını bilmesidir.”¹¹ Bu minvalde, Finlandiyalı çeviribilimci Justa Holz-Mänttari de çeviri yoluyla kurulan iletişimin işlevine göndermede bulunarak, kültürlerarası aktarımın “sözcükleri, cümleleri veya metinleri çevirmekle değil, ancak her durumda, işlev yöneltimli iletişimi olanaklı kılan ve kültürel engelleri aşan planlı işbirliğine rehberlik etmekle ilgili olduğunun” altını çizer.¹² Vermeer’in ve Holz-Mänttari’nin görüşlerinden hareketle, feminist gündemle koşutluk taşıyan ve daha fazla feminist terim içeren metinlere yer veren dijital mecraların, söz konusu terimlerin dolaşımına doğrudan aracılık etme işlevi kazandıkları, böylece erek dil ve kültür dizgesinde daha merkezi bir konumda yer aldıkları ileri sürülebilir. Bu durum hem Vermeer’in etki kavramını odağına alan kuramsal bakışı hem de Holz-Mänttari’nin işleve dayalı çevirisel eylem kavramsallaştırması açısından tamamlayıcıdır.

Bu çalışmanın amacı da, Türkiye’de dijital feminist yayıncılık alanında faaliyet gösteren çevrimiçi feminist platformlardan seçilen çevirilerde kullanılan feminist terim çevirisi stratejilerini incelemek ve feminist çeviri faaliyetinin boyutlarını tartışmaktır. Çalışma bağlamında Türkiye’de 1990’lı yılların sonlarından itibaren aktifleşen Feminisite, Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 5Harfliler,

⁹ Khamis, 2019, s. 292.

¹⁰ Tan, 2017, s. 177.

¹¹ Vermeer, 2000, s. 223.

¹² Holz-Mänttari, 1984, s. 7-8, akt. Munday, 2016, s. 124.

Çatlak Zemin, Ekmek ve Gül ve Dijital Topuklar feminist platformlarının, feminist ve LGBTİQ+ hareketin merkezinde yer alan *sex/gender, male/female, masculine/feminine, masculinity/femininity, patriarchy/matriarchy, patrilineal/matrilineal, paternal/maternal, homosexual, gay, lesbian, bisexual, transsexual/transgender, intersex, queer* ve *asexual* terimlerinin erek dil ve kültür dizgesindeki yolculuğuna yaptıkları katkılar tarihsel olarak değerlendirilecektir. Feminist terimlerin erek dile çevirisinde kullanılan stratejileri tanımlamak için çeviribilimci Peter Newmark'ın ve dilbilimci Alain Rey'in sözünü ettiği terim çevirisi stratejilerinden faydalanılacaktır.

1. Feminisite

Arşivi tarandığında en eski yazısı 2000 yılına kadar uzanan¹³ Feminisite platformu, Feminist Kadın Çevresi'nin (FKÇ) geçmiş yıllardaki veya halihazırda yürüttüğü çalışmaları kamusal anlamda erişilebilir kılma amacını taşımaktadır.¹⁴ Platformda, siyaset, cinsel şiddet, kültür & sanat, savaş & militarizm, cinsel taciz kategorileri altında yazı ve haberlere yer verilmektedir. Platformun en önemli özelliği, çeviri metin sayısının özgün metin sayısı kadar yüksek olmasıdır. Bu açıdan, ülke dışından feminist mücadele deneyimlerine dair bir tartışma zemini oluşturulduğu dikkati çeker. Metin türü açısından makale ve söyleşilerin ağır bastığı çeviriler daha çok siyaset ve aktivizm konularını odağına almaktadır. Çevirilerin içeriğinde dünyadaki feminist mücadele ve aktivist hareketlerin, feminist düşünce ile farklı konular arasındaki çeşitli kesişimsel ilişkilerin ele alındığı göze çarpar. Bu hususta, Feminisite platformunda yayımlanan çevirilerde kullanılan feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, platform tarafından belirli zaman aralığında yayımlanan çevirilere odaklanılmıştır.

İncelenen ilk metin, 1968 yılında Siyah Birlik Partisi (Black Unity Party; Peekskill) tarafından hazırlanan bildiride yer alan ve Patricia Robinson tarafından kaleme alınan "Poor Black Women" başlıklı yazıdır.¹⁵ Siyah kadınların maruz kaldığı ayrımcılık türlerine dikkat çeken metin, 22 Haziran 2000'de Nilgün Ilgıcioğlu çevirisiyle ve "Yoksul Siyah Kadınlar" başlığıyla Feminisite'de yayımlanmıştır; bu anlamda, sitede yayımlanan en eski tarihli çeviri metin olmasıyla öne çıkar.¹⁶ Feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, Türkiye'de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin ikisinin metinde yer aldığı görülmüştür. İki terimin çevirisinde de birebir çeviri stratejisi uygulanmıştır. Bu stratejide, *male* ve *female* terimleri sözlükteki ilk anlamına dayalı olarak sırasıyla "erkek" ve "kadın" şeklinde erek dile aktarılmıştır. Bu noktada, çevirmenin yaygın olan sözcükleri seçerek erek okur için daha erişilebilir bir metin ortaya çıkarma yaklaşımı benimsediği söylenebilir.

İncelenen ikinci metin, Barbara R. Bergman tarafından 1996 yılında yayımlanan In Defense of Affirmative Action kitabından derlenerek oluşturulan bir metnin çevrisine dayanmaktadır.¹⁷ Metin, "Pozitif Ayrımcılığa Hala İhtiyaç Var" başlığıyla ve Elçin Uğur ve Özge Sargül çevirisiyle Feminisite'de yayımlanmıştır.¹⁸ Feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, Türkiye'de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin yalnızca dördünün metinde yer aldığı görülmüştür. Kaynak metinde tespit edilen terimlerin çevirisinde iki stratejiye başvurulduğu görülmüştür. Bunlardan ilki ve daha yaygın olanı, birebir çeviri stratejisidir.¹⁹ Bu stratejide, *sex, male* ve *female* terimleri sözlükteki

¹³ Platformda çevrimiçi olarak yayımlanan en eski tarihli yazı için bkz. <http://feminisite.net/index.php/2000/06/yoksul-siyah-kadınlar/>, 15 Temmuz 2021.

¹⁴ "Hakkımızda," Feminisite, (Çevrimiçi) <http://feminisite.net/index.php/hakkımızda/>, 15 Temmuz 2021.

¹⁵ Robinson, 1968.

¹⁶ Robinson, 2000.

¹⁷ Bergmann, 1996.

¹⁸ Bergmann, 2008.

¹⁹ Peter Newmark, birebir çeviri stratejisini, "kaynak dile ait dilbilgisi yapılarının en yakın erek dil karşılıklarına dönüştürülmesi, ancak sözlüksel kelimeler bağlam dışında tek tek çevrilmesi" olarak tanımlar (1988, s. 46).

anlamlarından ve yaygın kullanımlardan hareketle sırasıyla “cinsiyet,” “erkek” ve “kadın” şeklinde erek dile aktarılmıştır. Burada yaygın olanı tercih edilmesi, metnin erek okur karşısında erişilebilirliğine hizmet etmektedir. Kullanılan ikinci strateji ise eşanlamlılıktır.²⁰ Bu stratejide, “toplumsal cinsiyet” anlamında kullanılan *gender* terimi, “cinsiyet, biyolojik cinsiyet, atanmış cinsiyet” anlamlarına gelen *sex* teriminin anlam evreninden faydalanılarak çevrilmiştir. Bu tercihte, yaygın olan terimin anlamını temel alma eğilimi ağır bassa da, biyolojik ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki anlam farkını silindiği göze çarpar. Bu durumun da metin bağlamında anlam kargaşasına yol açma olasılığı vardır.

İncelenen üçüncü metin ise, sitede yayımlanan en güncel tarihli metindir. Massio Prearo tarafından 2020 yılında kaleme alınan ve “Contentious Neocatholics going political: the Italian perspective” başlığını taşıyan metinde İtalya’da aşırı sağcıların siyaset arenasındaki güncel konumunun tartışmaya açılmaktadır.²¹ Metin, Türkü Su Sakarya çevirisiyle ve “Kavgacı Neokatolikler Siyasete Giriyor: İtalyan Bakış Açısı” başlığıyla sitede yayımlanmıştır.²² Feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerden yalnızca birinin metinde yer aldığı görülmüştür. Kaynak metinde tespit edilen *gender* terimi, sözlükteki anlamından ve tanımından hareketle birebir çeviri stratejisi kullanılarak “toplumsal cinsiyet” şeklinde erek dile aktarılmıştır. Yaygın olan terimin seçilmesi, metnin erek dil ve kültür dizgesindeki erişilebilirliğini artırmaya yönelik bir adımdır.

Sonuç olarak, üç farklı dönemden seçilen metinler üzerinde yapılan incelemeden hareketle, metinlerin tamamının feminist gündemle yakın bağlantılara sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca çevirmen künye bilgisi de yazı içerisinde okurla paylaşılmış ve çeviri emeği görünür kılınmıştır. Ancak, çevrilmek üzere seçilen metinlerde feminist terim sayısının ve çeşitliliğinin azlığı, platform bünyesindeki çeviri faaliyetinin feminist terimlerin erek dil ve kültür dizgesinde yaygınlaşması ve yerleşik hale getirilmesi temelinde değil, feminist bilgi, deneyim ve tartışmaların yerele aktarımı çerçevesinde ele alındığının göstergesidir.

2. Kadın cinayetlerini durduracağız platformu

2010 yılında faaliyetin başlayan Kadın Cinayetlerini Durduracağız platformu, kadın cinayetlerini durdurmak ve kadınların şiddetten korunmasını sağlamak amacıyla kurulmuştur ve yaşam hakkı başta olmak üzere kadın hakkı ihlallerine karşı mücadele etmektedir.²³ Platformun amaçları arasında 6284 sayılı kanunun uygulanması için sorumlulara görev çağrısı yapmak, şiddet türlerine maruz kalan kadınların davalarına katılmak, öldürülen kadınların aileleri ile birlikte adalet mücadelesi vermek, kadın hakları konusunda yasa yapım süreçlerine katılmak, kadın cinayetlerine ilişkin verileri kaydetmek ve takip etmek, kadın mücadelesini geniş kitlelere ulaştırmak için örgütlenip etkinlikler düzenlemek bulunmaktadır.²⁴ Bu hususta, platformun web sitesinde hem Türkiye’deki kadın gündemine ilişkin haberlere hem de köşe yazılarına yer verilmektedir. Platformda, özgün yazıların yanı sıra, çeviri yazılar da yayımlanmış; çeviriler, “Feminist Çeviri” başlığı altında bir araya getirilmiştir. “Feminist Çeviri”

²⁰ Peter Newmark’a göre, “bu işlem kaynak dil sözcüğünün, özellikle niteleme sıfatlarının veya zarflarının (ilke olarak dilbilgisi dışındadır ve cümledeki diğer bileşenlerden daha az önemlidir) birebir eşdeğeri olmadığında [...]” uygulanabilir (1988, s. 84).

²¹ Prearo, 2020a.

²² Prearo, 2020b.

²³ “Hakkımızda,” Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (Çevrimiçi) <http://kadincinayetleriniurduracagiz.net/hakkimizda>, 14 Ekim 2021.

²⁴ A.g.y.

başlığının görünür kılınması, uluslararası bilgi ve deneyim akışının önemsendiğinin ve çeviri faaliyetinin kolektif bir emek ürünü olarak görüldüğünün de göstergesidir.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformunda yayımlanan çevirilerde feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin inceleme için, Türkiye’de ve dünyada feminist aktivistler tarafından yürütülen güncel feminist tartışmalarda da önemli bir yer kaplayan İstanbul Sözleşmesi ile ilişkili bir metnin seçilmesine karar verilmiştir. Seçilen metin, Avrupa Konseyi tarafından 2018 yılında yayımlanmış olup, “The Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention): Questions and answers” başlığını taşımaktadır.²⁵ Metin, Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu web sitesinde çevirmen künye bilgisine yer verilmeden, “Avrupa Konseyi Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetle Mücadele ve Önleme Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi): Sorular ve cevaplar” başlığıyla 26 Aralık 2018 tarihinde yayımlanmıştır.²⁶ Feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin sekizinin (8) metinde yer aldığı görülmüştür. Metinde tespit edilen feminist terimlere uygulanan çeviri stratejileri şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 1. Kadın Cinayetleri Durduracağız Platformu (26.Ara.18) metninde kullanılan terim çevirisi stratejileri.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Sex (5)	Cinsiyet	Birebir çeviri
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Gender (2)	Toplumsal cinsiyet	Birebir çeviri
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Female genital mutilation (4)	Kadın sünneti	Birebir çeviri
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Patriarchy (9)	Ataerkillik	Birebir çeviri
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Gay (9)	Gay	Ödünçleme (doğrudan)
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Bisexual (9)	Biseksüel	Ödünçleme (sesletime uygun)
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Lesbian (9)	Lezbiyen	Ödünçleme (sesletime uygun)
Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu	26.Ara.18	Transgender (9)	Trans	Kısaltma

Yukarıdaki tabloya göre, feminist terimlerin çevirisinde üç strateji kullanılmıştır. Bunlardan ilki, birebir çeviri stratejisidir. Bu strateji, *sex*, *gender*, *female genital mutilation*, *patriarchy* terimlerinin sözlükteki anlamına ve yaygın kullanımına göre “cinsiyet,” “toplumsal cinsiyet,” “kadın sünneti” ve ataerkillik şeklinde erek dile aktarımına dayanır. Terimlerin yaygın kullanımdan hareketle seçilmesi, metnin erişilebilirliğini artırma anlamında önemli bir adım olarak sayılabilir. İkinci strateji ise ödünçleme stratejisidir.²⁷ Bu stratejide, özellikle LGBTİQ+ cinsel yönelimler arasında yer alan *gay* terimi kaynak dildeki yazım şekli korunarak “gay” şeklinde, *bisexual* ve *lesbian* terimleri ise ödünçleme yoluyla sırasıyla “biseksüel,” “lesbian” şeklinde sesletime uygun olarak çevrilmiştir. Bu strateji, LGBTİQ+

²⁵ The Council of Europe, 2017.

²⁶ Avrupa Konseyi, 2018.

²⁷ Newmark’ın ‘bütüncül çeviri’ olarak da adlandırdığı ödünçleme stratejisi, eşdizimli sözcüklerin, tamlamaların, söz öbeklerinin sözcüğü sözcüğüne çevirisidir (1988, s. 90).

kimlikler arasındaki cinsel yönelim ve kimlik farklılıkların korunmasına aracılık etmektedir. Üçüncü strateji ise, kısaltmadır.²⁸ Bu stratejide, *transgender* terimi ile “cinsiyet düzeltme ameliyatı olan” anlamındaki *transsexual* terimi arasındaki anlam farkı ortadan kaldırılmış ve “cinsel kimlik beyanı atanmış cinsiyetinden farklı olan bireyleri” de kapsayacak şekilde “trans” şeklinde kısaltılmıştır. Bu karar, cinsel kimlik ve yönelimler arasında ortaya çıkan eşitsizlikleri değiştirmeye yönelik eşitlikçi bakış açısının bir yansıması sayılabilir.

Sonuç olarak, seçilen metin özelinde yapılan incelemeden hareketle, feminist terim kullanımının sayı ve çeşitlilik açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Hem metnin içeriğinin güncel feminist tartışmalarla yakından bağlantılı olması hem de çeviri faaliyetinin “Feminist Çeviri” başlığı altında yürütülmesi Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformunun feminist bilgi ve deneyim aktarımının yanı sıra, feminist terimlerin erek dil ve kültür dizgesinde yerleşik hale getirilmesi hedefine hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan, Kadın Cinayetlerini Durduracağız platformu çatısında yürütülen çeviri faaliyeti hem feminist terim kullanımı hem de feminist çeviriye olan yaklaşım özelinde feminist olarak nitelendirilebilir.

3. 5Harfliler

2012 yılının yaz aylarında faaliyetine başlayan 5Harfliler platformu, “kadın gündemini” sadece diyet, güzellik sırları ve ilişki tavsiyelerine indirgeyenlere inat, kadın gündeminin bir kadının ilgilenebileceği her şey olduğu fikriyle” kurulmuştur.²⁹ Platform web sitesinde medya, kültür, ecinnilik, tarih ve sanat başlıklarında yazılara yer verilmektedir. Yayımlanan yazılar arasında çevirilerin oranı epey yüksektir ve çeviri çalışmaları platformun merkezindeki faaliyetlerden biridir. Platform bünyesinde 2014 yılında yalnızca iki çeviri metne yer verilirken, 2020 yılında otuz üç (33) adet çeviri metni yayımlanmıştır. Bu bağlamda, platformun çeviriler yoluyla ülke dışından feminist bilgi ve deneyim aktarımına verdiği önemin yıllara göre artış gösterdiği söylenebilir. 5harfliler platformunda yürütülen feminist çeviri faaliyetinin gelişimine ve terim çevirisi stratejisi kullanımına ilişkin inceleme için platformda yayımlanan en eski çeviri metin ile en güncel çeviri metnin karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

İnceleme için seçilen ilk metin, Lisa Hix tarafından 2013 yılında kaleme alınan³⁰ ve “Save the Women, Not the Boobies” başlığını taşıyan yazıdan çevrilmiştir. Kadınlarda meme kanserine ilişkin farkındalık konusunu odağına alan metin, Meliskurultay çevirisiyle ve “Memişleri değil, kadınları kurtarın!” başlığıyla 2 Ocak 2014 tarihinde 5harfliler platformunda yayımlanmıştır.³¹ Feminist terim çevirisi stratejilerini odağına alan incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin yalnızca üçünün (3) metinde yer aldığı görülmüştür. Tespit edilen feminist terimlerin çevirisinde iki strateji kullanılmıştır. Bunlardan ilki, birebir çeviri stratejisidir. Birebir çeviri stratejisi, *male writer* ve *female autonomy* terimlerinin sözlükteki anlamına uygun olarak “erkek yazar” ve “kadın anatomisi” şeklinde erek dile aktarımında kullanılmıştır. İkinci strateji ise, eşanlamlılık stratejisidir. Bu stratejide, erek dilde “kadına özgü” anlamına gelen *feminine* terimi, “kadın” anlamında kullanılan *female* teriminin anlam evreninden faydalanılarak “dişi” şeklinde çevrilmiştir. Bu iki strateji, metnin erek dilde yaygın olan terimlerden faydalanılarak erek okur için erişilebilirliğini artırma amacı taşısaya da, terim sayısının ve çeşitliliğinin azlığı, net bir yorum yapmayı engellemektedir.

²⁸ Alain Rey’e göre, kısaltma stratejisi, özellikle kaynak metinden ödünçlenen ancak erek dil dizgesi için fazla uzun kalan sözcüklerin çevirisinde başvurulan bir stratejidir (1995, s. 82)

²⁹ “Hakkımızda,” 5Harfliler, (Çevrimiçi) <https://www.5harfliler.com/hakkimizda/>, 15 Ekim 2021.

³⁰ Hix, 2012.

³¹ Hix, 2014.

İnceleme için seçilen ikinci metin, 2020 yılında Eli Gomez Alcorta tarafından kaleme alınan³² ve “CoronaShock and Patriarchy” başlığını taşıyan metninden alınmıştır. Dört bölümde yayımlanması planlanan metnin ilk kısmı, Selen Güler ve “Korona Şoku ve Patriyarka – 1. Bölüm” başlığıyla 7 Aralık 2020 tarihinde platform web sitesinde yerini almıştır.³³ Feminist terim çevirisi stratejilerini odağına alan incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin yalnızca sekizinin (8) metinde kullanıldığı görülmüştür. Tespit edilen feminist terimlerin çevirisinde başvurulan stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 2. 5harfliler (7.Ara.20) metninde kullanılan terim çevirisi stratejileri.

5harfliler	7.Ara.20	Gender	Toplumsal cinsiyet	Birebir çeviri
5harfliler	7.Ara.20	Male partner	Erkek partner	Birebir çeviri
5harfliler	7.Ara.20	Female health worker	Kadın sağlık çalışanı	Birebir çeviri
5harfliler	7.Ara.20	Patriarchy	Patriyarka	Ödünçleme (sesletime uygun)
5harfliler	7.Ara.20	Patriarchal violence	Ataerkil şiddet	Birebir çeviri
5harfliler	7.Ara.20	Homosexual	Gay	Eşanlamlılık
5harfliler	7.Ara.20	Queer	Kuir	Ödünçleme (sesletime uygun)
5harfliler	7.Ara.20	Transgender	Trans	Kısaltma

Yukarıdaki tabloya göre, feminist terimlerin çevirisinde dört strateji seçilmiştir. Bunlardan ilki ve en yaygın olanı, birebir çeviri stratejisidir. Bu stratejide, *gender*, *male partner*, *female health worker* ve *patriarchal violence* terimleri sözlükteki anlamından hareketle sırasıyla “toplumsal cinsiyet,” “erkek partner,” “kadın sağlık çalışanı” ve “ataerkil şiddet” şeklinde erek dile çevrilmiştir. Kullanılan ikinci strateji de ödünçlemedir. Ödünçleme stratejisi, LGBTİQ+ cinsel kimlik ve yönelimleri kapsayan şemsiye bir terim olan *queer* teriminin “kuir” şeklinde sesletime uygun olarak erek dile aktarımında kullanılmıştır. Ayrıca *patriarchy* teriminin çevirisinde de kullanıldığı göze çarpar. Terimin metin içerisinde hem “ataerkil” hem de “patriarka” şeklinde yer alması, çeviri stratejileri bağlamında tutarsız bir yaklaşım izlendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okurda anlam kargaşası yaratma olasılığına sahiptir. Üçüncü strateji ise kısaltmadır. Bu metinde de, *transgender* terimi, cinsiyet düzeltme ameliyatı geçirenleri tanımlamak için kullanılan, bu açıdan trans beyanı olan bireyler için ayrımcılığı beraberinde getiren *transsexual* terimi ile anlam farkını ortadan kaldırmak için kısaltılarak erek metne aktarılmıştır. Bu anlamda, çevirmenin feminist bir yaklaşımla ayrımcı bakış açılarını bertaraf ettiği söylenebilir. Dördüncü strateji ise, eşanlamlılıktır. Eşanlamlılık, kadın veya erkek fark etmeksizin bütün eşcinsel bireyleri kapsayan şemsiye bir terim olan *homosexual* teriminin, günümüzde yalnızca erkek eşcinseller için kullanılan *gay* teriminin erek dile aktarımında tercih edilmiştir. Yapılan bu tercihin sözcüğün anlam alanını daralttığı söylenebilir.

Sonuç olarak, seçilen metinler özelinde yapılan incelemeden hareketle, 2014 yılında yayımlanan ilk metinden 2020 yılında yayımlanan güncel en yakın metne kadar, feminist terim kullanımının sayı ve çeşitlilik açısından artış gösterdiği söylenebilir. Feminist terim çevirisi stratejileri bağlamında tutarsızlıklar gözlemlense de, çevirilerin yıllar içerisinde sayı ve konu alanlarının çeşitliliği temelinde sergilediği artış ve feminist terimlerin çevirisinde benimsenen ayrımcılık karşıtı yaklaşım, 5harfliler platformu bünyesinde yürütülen çeviri faaliyetini feminist olarak nitelendirmek için yeterlidir.

³² Alcorta, 2020a.

³³ Alcorta, 2020b.

4. Çatlak Zemin

2016 yılında yayın hayatına başlayan Çatlak Zemin platformu, feminist bağları yeniden düşünmek, kadınlardan yola çıkarak feminist söylemi, feminist söylem yoluyla da kadınların toplumsal konumunu iyileştirmek hedefleriyle yola çıkmıştır.³⁴ Platform bünyesinde Türkiye’deki ve dünyadaki feminist gündeme ilişkin haberler, kültür & sanat yazıları, feminizm tarihinden kesitler, okur mektupları bulunmaktadır. Bu hususta, uluslararası feminist dayanışmayı güçlendiren bir bakış açısıyla hem çeviri hem de özgün dilde kaleme alınmış yazılara yer verilmektedir.

Platform bünyesinde yer alan ilk çeviri metin, 13 Ekim 2016 tarihinde yayımlanmıştır. 2016 yılında yalnızca altı (6) çevirinin yer aldığı platform bünyesinde 2020 yılında toplamda kırk altı (46) çevirinin yayımlandığı gözlemlenmiştir. Çeviri yazılarının sayısı üzerinden değerlendirildiğinde, platform bünyesindeki çeviri faaliyetinin yıllara göre artış gösterdiği söylenebilir. Çevirilerin, aktivizm, sanat, siyaset, cinsellik, sağlık, kuram gibi çeşitli alanlardan seçildikleri, özellikle aktivizm alanındaki yazıların çeviri faaliyetinin merkezinde yer aldığı görülmüştür. Büyük çoğunluğu haber türünde olan çeviri metinler arasında söyleşi ve makaleler de bulunmaktadır. Haber metinlerinin ana ekseninde yer alması, platformun feminist aktivizm alanına ülke dışından bilgi ve deneyim aktarımı hedefiyle de örtüşmektedir. Dönemin kesişimsel feminist bakış açısını Türkiye’deki feminist aktivizm alanına taşıma amacı doğrultusunda, yayımlanan çeviri yazıların içerik olarak dönemin feminist gündemini yakından izlemektedir.

Türkiye’de feminist gündem ve LGBTİQ+ aktivizm alanında yaygın olarak kullanılan feminist terimlerin çevirisinde başvurulan stratejileri incelemek için, Çatlak Zemin platformunda yayımlanan iki metin seçilmiştir. Metinlerden ilki, Çatlak Zemin platformunda yayımlanan ilk çeviri makale olma özelliğini taşımaktadır. Rose Hackman tarafından 8 Kasım 2015 tarihinde yayımlanan³⁵ ve “Women are just better at this stuff: is emotional labor feminism’s next frontier?” başlığını taşıyan metin, 5 Aralık 2016 tarihinde Ayşe Toksöz çevirisiyle ve “Kadınlar bu işleri çok daha iyi beceriyor: Feminizmin yeni cephesi duygusal emek mi?” başlığıyla yayımlanmıştır.³⁶ Ev içi emek tartışmalarına odaklanan metin içerisinde feminist terim çevirisi stratejilerini odağına alan incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin yalnızca beşinin (5) metinde kullanıldığı görülmüştür. Kaynak metinde tespit edilen feminist terimlerin çevirisinde kullanılan stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 3. Çatlak Zemin (5.Ara.16) metninde kullanılan terim çevirisi stratejileri.

Çatlak Zemin	5.Ara.16	Sex	Biyolojik cinsiyet	Birebir çeviri
Çatlak Zemin	5.Ara.16	Gender	Toplumsal cinsiyet	Birebir çeviri
Çatlak Zemin	5.Ara.16	Male ego	Erkek ego	Birebir çeviri
Çatlak Zemin	5.Ara.16	Female	Kadın	Birebir çeviri
Çatlak Zemin	5.Ara.16	Patriarchy	Erkek egemenliği	Açıklama

Yukarıdaki tabloya göre, terimlerin çevirisinde iki çeviri stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejilerin ilki ve yaygın olanı birebir çeviri stratejisidir. Bu stratejide, *sex*, *gender*, *male ego* ve *female* terimlerinin sözlükteki anlamına uygun ve yaygın kullanıma göre sırasıyla “biyolojik cinsiyet,” “toplumsal cinsiyet,” “erkek ego,” “kadın” şeklinde çevrildikleri görülmüştür. Sözlükteki ilk anlamın ve yaygın kullanımın

³⁴ “Sevgili feminist kadınlar,” Çatlak Zemin, (Çevrimiçi) <https://catlakzemin.com/sevgili-feminist-kadinlar/>, 15 Ekim 2021.

³⁵ Hackman, 2015.

³⁶ Hackman, 2016.

tercih edilmesi, metin ile erek okur arasındaki tanışıklığı artırmakta, metnin erişilebilirliğine katkıda bulunmaktadır. İkinci strateji ise, açıklamadır.³⁷ Bu stratejide, *patriarchy* teriminin sözlükteki tanımından hareketle “erkek egemenliği” şeklinde çevrilmiştir. Bu şekilde bir tercih, terimin erek dil dizgesindeki anlaşılabilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan, birebir çeviri stratejisinde izlenen bakış açısını tamamlayıcıdır.

İnceleme için seçilen ikinci metin, 2020 yılında yayımlanan son makale çevirisi olma özelliğini taşımaktadır. Ankita Aggarwal tarafından 23 Kasım 2020 tarihinde kaleme alınan³⁸ ve “How COVID-19 fuels the digital gender divide” başlığını taşıyan metin, 18 Aralık 2020 tarihinde Esril Bayrak çevirisiyle ve “Salgın dijital cinsiyet ayrımını nasıl pekiştirdi?” başlığıyla yayımlanmıştır.³⁹ Covid-19 pandemisi sırasında artan cinsiyet ayrımcılığının arkasında yatan nedenlerin tartışılmaya açılan metin içerisinde feminist terim çevirisi stratejilerini odağına alan incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTIQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin yalnızca üçünün (3) metinde kullanıldığı görülmüştür. Terimlerin ikisi, birebir çeviri stratejisiyle, biri ise eşanlamlılık stratejisiyle erek dile aktarılmıştır. Birebir çeviri stratejisi, *male* ve *female* terimlerinin sözlükteki anlamından hareketle “erkek” ve “kadın” şeklinde erek dile aktarılmasında kullanılmıştır. Eşanlamlılık stratejisi ise, “toplumsal cinsiyet” olarak tanımlanan *gender* teriminin, “cinsiyet” anlamına gelen ve daha yaygın olan *sex* teriminin anlam evreninden hareketle “cinsiyet” şeklinde erek dile aktarımında kullanılmıştır. Her iki terim stratejisi de, terimlerin yaygın anlamına veya daha yaygın olan bir terimin anlam evrenine dayalı bir aktarımı beraberinde getirdiğinden, çevirmenin metni erek okur için anlaşılır kılma ve metnin erişilebilirliğini artırma eğiliminin ağır bastığı söylenebilir.

Sonuç olarak, seçilen metinler özelinde yapılan incelemeden hareketle, 2016 yılında yayımlanan ilk çeviri metinden 2020 yılında yayımlanan en güncel metne kadar, Çatlak Zemin’de feminist terim kullanımının sayısında ve çeşitliliğinde herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. Metinlerin her ikisi de güncel feminist tartışmalarla yakından bağlantılı olsa da, terim içeriğinin sınırlılığı, feminist terimlerin yerleşik hale gelip yaygınlaştırılması hedefinin izlenmediğinin göstergesidir. Bu hususta, Çatlak Zemin bünyesinde yürütülen çeviri faaliyetinin, feminist terimlerin erek dil ve kültür dizgesinde dolaşımı yerine, ülke dışından feminist bilgi ve deneyimleri erek dil ve kültür dizgesine aktarma işlevini üstlendiği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim, çevirmenler tarafından uygulanan birebir çeviri stratejisi de bu olguyu destekler niteliktedir.

5. Ekmek ve Gül

İlk yazıların 2017 yılında yayımlandığı Ekmek ve Gül platformu, 2008 yılında Hayat Televizyonu’nda yayın hayatına başlayan Ekmek ve Gül programının çevrimiçi bir uzantısı niteliğindedir.⁴⁰ Platformun hedefleri arasında kadın kadına bir ortamda kadınların dertlerini paylaşmak, hayatın her anında kadınların yanında olmak, kadın dayanışmasıyla kadınlar için hayatı daha yaşanılır kılmak ve dünyayı bu yönde değiştirmek bulunmaktadır.⁴¹ Platformun web sitesinde güncel sağlık, kültür sanat ve feminist gündem haberleri, ülke dışından feminist deneyime ilişkin yazılar ve okur mektuplarına yer verilmektedir. Sınırların Ötesi başlığı altında yoğun bir biçimde çeviri faaliyeti yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu başlıkta 2017-2020 yılları arasında yayımlanan 536 haber taranmış, bu

³⁷ Peter Newmark, açıklama stratejisini, “metnin bir bölümünün anlamının genişletilmesi veya açıklanması” şeklinde tanımlamaktadır (1988, s. 90).

³⁸ Aggarwal, 2020a.

³⁹ Aggarwal, 2020b.

⁴⁰ “Biz kimiz?” Ekmek ve Gül, (Çevrimiçi) <https://ekmekvegul.net/about-us>, 15 Ekim 2021.

⁴¹ A.g.y.

haberlerin 69’unun, başka bir deyişle, %13’ünün başka dillerden çevrildiği tespit edilmiştir. Çevirilerin ilişkili olduğu konu alanları incelendiğinde, daha çok siyaset, aktivizm ve sağlık alanlarından metinlerin çevrilmek üzere seçildiği, aktivizm alanıyla ilişkili çevirilerin ağırlık kazandığı görülmüştür. Çevirilerin içeriğinde dünyanın farklı yerlerinde hem doğrudan kadın oldukları için hem de din, ırk, milliyet gibi farklı açılardan ayrımcılığa maruz kalan kadınların deneyimlerine odaklanılmaktadır. Bu durum, dönemin feminist aktivizmini yakından etkileyen kesişimsel feminist bakış açısından izler taşır.

Türkiye’de feminist gündem ve LGBTİQ+ aktivizm alanında yaygın olarak kullanılan feminist terimlerin çevirisinde başvurulan stratejileri incelemek için, Ekmek ve Gül platformunda yayımlanan iki metin seçilmiştir. Metinlerin ilki, platformda yayımlanan ilk çeviri haber olma özelliğini taşımaktadır. Suzanne Moore tarafından 3 Nisan 2017’de kaleme alınan⁴² ve “A tampon tax is bad enough. Using it to fund anti-abortionists is a disgrace” başlığını taşıyan metin, 15 Nisan 2017 tarihinde Berivan Balkay çevirisiyle ve “İngiltere’de ‘tampon vergisi’ kürtaj karşıtlarına kaynak yapıldı” başlığıyla⁴³ yayımlanmıştır. İngiltere’de kadın hijyen ürünlerinden alınan vergilere eleştiriler getirilen metinde feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin yalnızca birinin (1) kullanıldığı görülmüştür. Metinde geçen tek feminist terim olan *female body* teriminin çevirisinde birebir çeviri stratejisi kullanılmış ve terim, sözlük anlamından hareketle “kadın bedeni” şeklinde erek dile aktarılmıştır.

İncelenen ikinci metin ise, kolektif bir emeğin ürünüdür. Alexandra Parker, Gillian Maree, Graeme Gotz, Samkelisiwe Khanliye tarafından 21 Aralık 2020 tarihinde kaleme alınan⁴⁴ ve “How COVID-19 puts women at more risk than men in Gauteng, South Africa” başlığını taşıyan metin, 29 Aralık 2020 tarihinde Bilge Su Yıldırım çevirisiyle ve “Kovid Güney Afrika’da kadınlar için daha çok risk teşkil eder hale nasıl geldi?” başlığıyla⁴⁵ yayımlanmıştır. Covid-19 pandemisinin Güney Afrika’da toplumsal cinsiyet eşitsizliğini nasıl derinleştirdiğine dair sorgulamalara yer verilen metinde feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, Türkiye’de feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin beşinin (5) kullanıldığı görülmüştür. Tespit edilen terimlerin çevirisinde kullanılan stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 4. Ekmek ve Gül (29.Ara.20) metninde kullanılan terim çevirisi stratejileri.

Ekmek ve Gül	29.Ara.20	Gender equality	Toplumsal cinsiyet eşitliği	Birebir çeviri
Ekmek ve Gül	29.Ara.20	Sex	Cinsiyet	Birebir çeviri
Ekmek ve Gül	29.Ara.20	Gender	Toplumsal cinsiyet	Birebir çeviri
Ekmek ve Gül	29.Ara.20	Male	Erkek	Birebir çeviri
Ekmek ve Gül	29.Ara.20	Female	Kadın	Birebir çeviri

Yukarıdaki tabloya göre, feminist terimlerin tamamının çevirisinde birebir çeviri stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejide, terimler sözlükteki anlamına göre ve yaygın kullanımlardan hareketle erek dile aktarılmıştır. Bu seçim, terimler bağlamında erek okurun metinle olan tanışıklığını artırarak metnin erişilebilirliğine katkıda bulunma amacının bir yansımasıdır. Böylece metnin anlaşılabilirliği ön plana çıkarılacak ve daha fazla okurun metne erişimi garanti altına alınmış olacaktır.

⁴² Moore, 2017a.

⁴³ Moore, 2017b.

⁴⁴ Parker vd., 2020a.

⁴⁵ Parker vd., 2020b.

Sonuç olarak, seçilen metinler özelinde yapılan incelemeden hareketle, 2017 yılındaki ilk çeviriden 2020 yılındaki en güncel habere değin, Ekmek ve Gül platformunda feminist terimlerin sayısında ve çeşitliliğinde artış olduğu söylenebilir. Metinlerin ikisinin de feminist gündemle yakından bağlantılı oluşu ve çevirmen künye bilgisinin paylaşılması Ekmek ve Gül platformunda çeviri faaliyetinde feminist bir bakış açısının izlendiğini ortaya koymaktadır. Ancak çevrilmek üzere seçilen metinlerin konu ve içerik olarak güncelliğine rağmen, feminist terimlerin sayı ve çeşitlilik açısından sınırlı oluşu, ülke dışından feminist deneyimlerin erek dil ve kültür dizgesine taşınmasına öncelik verildiğinin göstergesidir. Bu açıdan, Ekmek ve Gül platformunun feminist terimlerin erek dil ve kültür dizgesinde yaygınlaştırılmasından ziyade, ülke dışından bilgi ve deneyim aktarımı ile feminist mücadele zeminini genişletme hedefini izlediği sonucuna ulaşılabılır.

6. Dijital Topuklar

Türkiye'nin ilk ve tek dijital kadın zirvesi olan Dijital Topuklar'ın çevrimiçi uzantısı Dijital Topuklar platformu, 2018 yılında yayın hayatına başlamıştır.⁴⁶ “Kadına hitap eden, kapsayıcı, fayda odaklı, samimi, güvenilir ve yol gösterici bir dijital platform olma ihtiyacını gidermek” amacıyla yola çıkan platform, “kadınları kendi tutkularını keşfetmeye, yaratıcılıklarını harekete geçirerek üretmeye ve ürettiklerini dünya ile paylaşmaya davet etmektedir.”⁴⁷ Bu bağlamda, platform bünyesinde cinsellik, kişisel sağlık, kişisel gelişim, ebeveynlik, beslenme, iş hayatında kadın konularında özgün ve çeviri yazılara yer verilmiştir. Platformda 2018 yılındaki ilk çeviriden 2020 yılı sonuna kadar toplamda on altı (16) çeviri yayımlanmıştır. Ticaret, sağlık, cinsellik, aktivizm, psikoloji gibi farklı konu alanlarındaki çevirilerin ana odağı iş hayatında kadının konumudur. Bu seçim, platformun kuruluş amacıyla koşutluk sergilese de, dönemin feminist gündemiyle ve kesişimsel feminist bakış açısıyla bağlantılı değildir. Bu açıdan, platformun, feminist yayıncılık alanında toplumsal ve ekonomik sermaye kazanımına dayalı yayıncılık politikaları izlemediği net bir şekilde söylenebilir.

Platformda yayımlanan ilk çeviri, “Dijital Detoksa Giden Yol” başlığını taşır ve anonim bir çevirmen künyesiyle paylaşılmıştır.⁴⁸ Psychology Today web sitesinde yayımlanan “5 Ways to Do a Digital Detox” başlıklı makalenin⁴⁹ çevirisi olan metin, okuru dijital cihazlardan uzakta vakit geçirme konusunda motive etme amacına hizmet etmektedir. Feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin hiçbirinin metinde kullanılmadığı görülmüştür.

Platformdaki en güncel çeviri metin ise 6 Ağustos 2020 tarihinde yayımlanmıştır. Trevor Haynes tarafından 1 Mayıs 2018 tarihinde kaleme alınan⁵⁰ ve “Dopamine, Smartphones & You: A battle for your time” başlığını taşıyan metin, 6 Ağustos 2018 tarihinde Ezgi Özkök Sefer çevirisiyle ve “Dopamin, Akıllı Telefonlar ve Siz: Zamanınız için Bir Savaş” başlığıyla⁵¹ okurla paylaşılmıştır. Teknoloji kullanımının zihin ve beden üzerindeki olumsuz etkilerini tartışma amacını taşıyan metinde feminist terim çevirisi stratejilerine ilişkin incelemede, feminist düşünce ve LGBTİQ+ hareketi ile ilişkili terimlerin hiçbirinin metinde kullanılmadığı görülmüştür.

⁴⁶ Dijital Topuklar, (Çevrimiçi) <https://www.dijitaltopuklar.com/#>, 16 Ekim 2021.

⁴⁷ A.g.y.

⁴⁸ Davis, 2018a.

⁴⁹ Davis, 2018b.

⁵⁰ Haynes, 2018.

⁵¹ Haynes, 2020.

Dijital Topuklar platformu çatısı altında yürütülen çeviri faaliyeti değerlendirildiğinde, çevrilmek üzere seçilen metinlerin feminist gündem ve tartışmalarla ilişkili olmadığı ve çeviri metinlerin çoğunda çevirmen künye bilgisinin anonim olarak paylaşıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, yürütülen çeviri faaliyetinin sınırlı bir feminist yaklaşımla gerçekleştirildiğini ortaya koyar. Ayrıca feminist terimlerin sayı ve çeşitlilik açısından sınırlılığı, Dijital Topuklar platformunun feminist bilgi ve deneyimi erek dil ve kültür dizgesine aktarma konusunda da etkisiz kaldığının göstergesidir.

Sonuç

Sonuç olarak, çevrimiçi feminist platformların çoğunda yayımlanan çevirilerin feminist gündemle yakından bağlantılı olduğu ve çevirmen künye bilgisine yer verilerek çeviri emeğinin görünür kılındığı tespit edilmiştir. Bu durum, çeviri faaliyetine feminist bir yaklaşım sergilendiğini ortaya koymaktadır. Ancak feminist terimlerin sayı ve çeşitlilik açısından az oluşu, feminist terimlerin çeviri yoluyla yerleşik hale getirilip yaygınlaştırılması hedefinin ikinci planda konumlandırıldığını kanıtlar niteliktedir. Bu açıdan, platformların bünyesinde yürütülen çeviri faaliyetinde feminist bir bakış açısı temelinde feminist bilgi ve deneyim aktarımının öncelik kazandığı, alanın dilsel inşasının ise ana odak halini almadığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada etkinliği incelenen çevrimiçi feminist platformlar Feminisite (2000), Kadın Cinayetlerini Durduracağız (2010), 5harfliler (2012), Çatlak Zemin (2016), Ekmek ve Gül (2017), Dijital Topuklar (2018) kuruluş tarihine göre sıralandığında en eski platformun Feminisite olduğu görülmüştür. Ancak çeviri faaliyetleri bağlamında, 5harfliler platformu, feminist gündemle kurulan bağlantılar, çeviri sayısı ve feminist terim çeşitliliği ile diğer platformlardan bir adım öndedir.

2012 yılının yaz aylarında faaliyetine başlayan 5harfliler platformunda ilk çeviri 2014 yılında yayımlanmış ve çeviri yazıların sayısı 2020 yılına kadar artarak ilerlemiştir. Bu sayının, 2014 yılında dörtken (4), 2020 yılında otuza (30) kadar yükselmesi, platformun çeviri faaliyeti ile ülke dışından feminist bilgi ve deneyim aktarımını önemseyişinin göstergesidir. Bu eğilim, feminist tartışmaların ufkunun genişlemesinin yanı sıra, feminist terimlerin dolaşımına da katkıda bulunmuştur. Bu açıdan, çeviri eyleminin, feminist tartışmaların hem düşünsel hem de kavramsal gelişimi için bir araç haline getirildiği söylenebilir.

Kaynakça

- 5Harfliler (2021) “Hakkımızda,” (Çevrimiçi) <https://www.5harfliler.com/hakkimizda/>, Erişim: 15 Ekim 2021.
- Aggarwal, Ankita (2020a) “How COVID-19 fuels the digital gender divide,” Friedrich Ebert Stiftung, (Çevrimiçi) <https://asia.fes.de/news/digital-gender-divide/>, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Aggarwal, Ankita (2020b) “Salgın dijital cinsiyet ayrımını nasıl pekiştirdi?” Çatlak Zemin, (Çevrimiçi) <https://catlakzemin.com/salgin-cinsiyet-ayrimini-nasil-pekistirdi/>, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Alcorta, Eli Gomez (2020a) “CoronaShock and Patriarchy,” tricontinental, (Çevrimiçi) https://thetricontinental.org/studies-4-coronashock-and-patriarchy/#_ftnref5, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Alcorta, Eli Gomez (2020b) “Korona Şoku ve Patriyarka – 1. Bölüm,” 5harfliler, (Çevrimiçi) <https://www.5harfliler.com/korona-soku-ve-patriyarka/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Avrupa Konseyi (2018) “Avrupa Konseyi Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetle Mücadele ve Önleme Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi): Sorular ve cevaplar,” Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (Çevrimiçi) <http://kadincinayetleriniurduracagiz.net/yazilar/2868/feminist-ceviri-istanbul-sozlesmesi-sorular-cevaplar> Erişim; 13 Şubat 2022.

- Bergmann, Barbara (1996) *In Defense of Affirmative Action*, New York, ABD, Basic Books.
- Bergmann, Barbara (2008) "Pozitif Ayrımcılığa Hala İhtiyaç Var," *Feminisite*, (Çevrimiçi) <http://feminisite.net/index.php/2008/03/pozitif-ayrimciliga-hala-ihtiyac-var/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Černohorská, Vanda (2019) "Online feminism: Global phenomenon, local perspective (on ASPEKT organization and online feminism in Czechoslovak context)." *The Routledge Handbook of Contemporary Feminism* (Ed. Tasha Oren & Andrea L. Press), s. 269-283. New York, ABD: Routledge.
- Çatlak Zemin. "Sevgili feminist kadınlar," (Çevrimiçi) <https://catlakzemin.com/sevgili-feminist-kadinlar/>, 15 Ekim 2021.
- Davis, Tchiki (2018b) "5 Ways to Do a Digital Detox," *Psychology Today*, (Çevrimiçi) <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/click-here-happiness/201801/5-ways-do-digital-detox>, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Davis, Tchiki (2018a) "Dijital Detoksa Giden Yol," *Dijital Topuklar*, (Çevrimiçi) <https://dijitaltopuklar.com/2018/02/dijital-detoksun-5-yolu/>, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Dijital Topuklar (2021) "Hakkımızda." <https://www.dijitaltopuklar.com/#>, (Çevrimiçi), Erişim: 16 Ekim 2021.
- Ekmek ve Gül (2021) "Biz kimiz?" (Çevrimiçi) <https://ekmekvegul.net/about-us>, Erişim: 15 Ekim 2021.
- Feminisite (2021) "Hakkımızda," (Çevrimiçi) <http://feminisite.net/index.php/hakkimizda/> Erişim: 15 Temmuz 2021.
- Groeneveld, Elizabeth (2016) *Making Feminist Media: Third Wave Magazines on the Cusp of the Digital Age*. Ontario, Kanada: Wilfrid Laurier University Press.
- Hackman, Rose (2016) "'Kadınlar bu işleri çok daha iyi beceriyor': Feminizmin yeni cephesi duygusal emek mi?" *Çatlak Zemin*, (Çevrimiçi) <https://catlakzemin.com/kadinlar-isleri-cok-daha-iyi-beceriyor-feminizmin-yeni-cephesi-duygusal-emek-mi/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Hackman, Rose (2015) "Women are just better at this stuff: is emotional labor feminism's next frontier?" *The Guardian*, (Çevrimiçi) <https://www.theguardian.com/world/2015/nov/08/women-gender-roles-sexism-emotional-labor-feminism> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Haynes, Trevor (2020) "Dopamin, Akıllı Telefonlar ve Siz: Zamanımız için Bir Savaş," *Dijital Topuklar*, (Çevrimiçi) <https://dijitaltopuklar.com/2020/08/dopamin-akilli-telefonlar-ve-siz-zamaniniz-icin-bir-savas/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Haynes, Trevor (2018) "Dopamine, Smartphones & You: A battle for your time," *Science in the News*, (Çevrimiçi) <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2018/dopamine-smartphones-battle-time/>, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Hix, Lisa (2014) "Memişleri değil, kadınları kurtarın!" *5Harfliler* (Çev. Ezgi Acar), (Çevrimiçi) <https://www.5harfliler.com/memisleri-degil-kadinlari-kurtarin/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Hix, Lisa (2012) "Save the Women, Not the Boobies," *Jezebel*, (Çevrimiçi) <https://jezebel.com/save-the-women-not-the-boobies-5953952?tag=breast-cancer> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Jouët, Josiane (2018) "Digital Feminism: Questioning the Renewal of Activism." *Journal of Research in Gender Studies*, 8/1, s. 133-157.
- Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu. (2021) "Hakkımızda," (Çevrimiçi) <http://kadcincinayetleriniurduracagiz.net/hakkimizda> 14 Ekim 2021.
- Khamis, Sahar (2019) "Arab Women's Feminism(s), Resistance(s), and Activism(s) Within and Beyond the 'Arab Spring': Potentials, Limitations, and Future Prospects." *The Routledge Handbook of Contemporary Feminism* (Ed. Tasha Oren & Andrea L. Press), s. 284-301. New York, ABD: Routledge.

- Mendes, Kaitlynn; Ringrose, Jessica; Keller, Jessalynn (2019) *Digital Feminist Activism: Girls and Women Fight Back Against Rape Culture*. New York, ABD: Oxford University Press.
- Moore, Suzanne (2017a) “A tampon tax is bad enough. Using it to fund anti-abortionists is a disgrace,” *The Guardian*, (Çevrimiçi) https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/apr/03/tampon-tax-life-anti-abortion-funds?CMP=fb_gu Erişim: 13 Şubat 2022.
- Moore, Suzanne (2017b) “İngiltere’de 'tampon vergisi' kürtaj karşıtlarına kaynak yapıldı,” *Ekmek ve Gül* (Çev. Berivan Balkay), Çevrimiçi, <https://ekmekvegul.net/sinirlarin-otesi/ingilterede-tampon-vergisi-kurtaj-karsitlarina-kaynak-yapildi> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Munday, Jeremy (2016) *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (4th Edition). Londra, İngiltere: Routledge.
- Newmark, Peter (1988) *A Textbook on Translation*, Hong Kong, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Parker, Alexandra; Maree, Gillian; Graeme, Gotz; Samkelisiwe, Khanyile (2020a) “How COVID-19 puts women at more risk than men in Gauteng, South Africa,” *The Conversation*, (Çevrimiçi) <https://theconversation.com/how-covid-19-puts-women-at-more-risk-than-men-in-gauteng-south-africa-150570> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Parker, Alexandra; Maree, Gillian; Graeme, Gotz; Samkelisiwe, Khanyile (2020b) “Kovid Güney Afrika’da kadınlar için daha çok risk teşkil eder hale nasıl geldi?” *Ekmek ve Gül* (Çev. Bilge Su Yıldırım), Çevrimiçi <https://ekmekvegul.net/sinirlarin-otesi/kovid-guney-afrikada-kadinlar-icin-daha-cok-risk-teskil-eder-hale-nasil-geldi> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Prearo, Massimo (2020) “Contentious Neocatholics going political: the Italian perspective,” *Heinrich Böll Stiftung*, (Çevrimiçi) <https://www.gwi-boell.de/en/2020/07/31/contentious-neocatholics-going-political-italian-perspective#1> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Prearo, Massimo (2020b) “Kavgacı Neokatolikler Siyasete Giriyor: İtalyan Bakış Açısı,” *Feminisite*, (Çev. Tümkü Su Sakarya), Çevrimiçi <http://feminisite.net/index.php/2020/10/kavgaci-neokatolikler-siyasete-giriyor-italyan-bakis-acisi/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Rey, Alain (1995) *Essays on Terminology* (Çev. Juan C. Sager), Philadelphia, ABD: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, Patricia (1968) “Poor Black Women,” *Poor Black Women*, (Çevrimiçi) <https://dukelibraries.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15957coll6/id/766/rec/43> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Robinson, Patricia (2000) “Yoksul Siyah Kadınlar,” *Feminisite* (Çev. Nilgün Ilgıoğlu), Çevrimiçi <http://feminisite.net/index.php/2000/06/yoksul-siyah-kadinlar/> Erişim: 13 Şubat 2022.
- Tan, Jia (2017) “Digital Masquerading: Feminist Media Activism in China.” *Crime Media Culture*, 13/2, s. 171 –186.
- The Council of Europe (2017) “The Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention): Questions and answers,” *The Council of Europe*, (Çevrimiçi) <https://edoc.coe.int/en/violence-against-women/7827-the-council-of-europe-convention-on-preventing-and-combating-violence-against-women-and-domestic-violence-istanbul-convention-questions-and-answers.html>, Erişim: 13 Şubat 2022.
- Vermeer, Hans (2000) “Skopos and Commission in Translational Action” (Çev. Andrew Chesterman). *The Translation Studies Reader* (Ed. Lawrence Venuti, Dan. Ed. Mona Baker), s. 221-232. Londra, İngiltere: Routledge.

65. Çoğuldizge kuramı bağlamında COVID-19: *Benim Kahramanım Sensin* adlı hikâye kitabı

Gökçe Mine OLGUN¹

APA: Olgun, G. M. (2022). Çoğuldizge kuramı bağlamında COVID-19: *Benim Kahramanım Sensin* adlı hikâye kitabı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1073-1085. DOI: 10.29000/rumelide.1164915.

Öz

Benim Kahramanım Sensin [My Hero is You] çocukların Covid-19'u anlayabilmesi ve onunla uzlaşabilmesi için hazırlanan bir hikâye kitabıdır. Kuruluşlararası Daimî Komite (IASC) Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Referans Grubu (MHPSS) tarafından yürütülen projenin ürünü olan kitapta ele alınan konuların çerçevesi 104 ülkede farklı dillerde uygulanan küresel anketin sonuçlarına dayanılarak belirlenmiştir. Hazırlık sürecinde 1700'den fazla çocuk, ebeveyn, bakım veren ve öğretmenin deneyimlerini paylaşması sonucunda kültürlerarası bir COVID-19 anlatısı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, birçok dile çevrilerek yayımlanan hikâye kitabını hem hazırlık aşamasında çeviriye merkeze alan bir süreç işlemiş olması hem de farklı kültürlerden ve farklı toplumsal katmanlardan bireylerin fikirlerine içeriğinde yer veren bir üst-anlatı kurması sebebiyle çeviri ve kültür kuramı bağlamında ele almaktadır. Çalışmada, proje kapsamında gerçekleştirilen kültürlerarası üretim süreci, süreç sonucunda ortaya çıkan kaynak metin ve Türkçe çevirisi çoğuldizge kuramı bağlamında betimleyici çeviribilimsel yaklaşımla incelenmektedir. İnceleme tıp, beşeri ve sosyal bilimler disiplinlerinin birlikteliği sonucunda ortaya çıkan tikel bir örneği ele almakta ve çocuk yazımında COVID-19 ile ilişkilendirilebilecek yeni eğilimlerin gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir. Buna bağlı olarak, salgının dünyada yarattığı büyük etkinin bir sonucu olarak küresel ve yerelin etkileşimsel olarak iç içe geçtiği COVID-19 bağlantılı bir (çoğul)dizge ve kültür repertuarı oluşmakta olduğunu öne sürmektedir. Buna ek olarak, devamlılık arz eden sürecin tespit edilmesinin, örneklerin derlenmesinin ve bu bağlamda yapılan çalışmaların ayrı bir araştırma alanı olarak adlandırılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Böylelikle, çeviri ve kültür araştırmaları alanında COVID-19 bağlamında bir açılım gerçekleştirilebilir.

Anahtar kelimeler: Covid-19, Çocuk Yazını, Itamar Even-Zohar, Çoğuldizge, Kültür Repertuarı

COVID-19 in the context of polysystem theory: The study of the storybook titled *My Hero is You*

Abstract

Benim Kahramanım Sensin [My Hero is You] is a story book written and illustrated for children affected by COVID-19 pandemic, which aims to make them understand and reconcile with it. As a project developed by the Inter-Agency Standing Committee Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings (IASC MHPSS RG), the framework of the topics covered in the book was determined based on the results of the global survey prepared in different languages and applied in 104 countries. A transcultural narrative of COVID-19 has emerged as result of the compilation of shared experiences of more than 1700 children, parents, caregivers. The present study

¹ Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), gokce.olgun@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5714-4118 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164915]

aims to analyze this book which has been translated into many languages in the context of translation and cultural theory for the reason why it is a product of a translation centered process and because it also comprises the ideas of individuals from different cultures and different layers of society establishing a transcultural meta-narrative. Within the scope of the descriptive translational method in the context of polysystem theory, transcultural production process, the the source text that emerged as a result of this process and its translation into Turkish language are examined. This review considers a particular case that emerged as a result of the co-existence of the disciplines of medicine, humanities and social sciences, and reveals the emergence of new trends in children's literature that can be associated with COVID-19. This study argues that as a result of the great impact of the pandemic on the world, a COVID-19 related polysystem and cultural repertoire is emerging in which the global and the local are interactively intertwined. Moreover, the study underlines the necessity of identifying this ongoing process, compiling the examples and naming it as a separate research area.

Anahtar kelimeler: COVID-19, Children's Literature, Itamar Even-Zohar, Polysystem Theory, Cultural Repertoire

Çoğuldizge kuramı bağlamında COVID-19: *Benim Kahramanım Sensin* adlı hikâye kitabı

Giriş

COVID-19 küresel salgını her kültürden, her toplumsal katmandan ve her yaştan insanı etkilemekte ve yaşamlarının düzenini dönüştürmektedir. Meydana gelen algısal kopuşa, eşi görülmemiş bir şekilde maruz kalan gruplardan biri de çocuklardır. Buna bağlı olarak, çocuklarda COVID-19 salgınına dair bilinç geliştirmeyi amaçlayan projeler dünya çapında yürütölmektedir. Bu çalışmanın inceleme nesnesi *My Hero is You* (Patuck, 2020) başlıklı, COVID-19 küresel salgınından etkilenen dünya çocukları için yazılmış ve *Benim Kahramanım Sensin* ismiyle dilimize kazandırılmış olan kitaptır. Hikâye kitabı, Kuruluşlararası Daimi Komite² (IASC) Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Referans Grubu (MHPSS) tarafından yürütölen, COVID-19 salgını sırasında meydana gelen psikososyal durumun değerlendirilmesini ve çocukların ruhsal ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlayan projenin ürünüdür.

Benim Kahramanım Sensin çok ayaklı uluslararası bir projenin ürünüdür. Kitabın üretim sürecinde, "Birleşmiş Milletler Kuruluşları, ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşları ile acil durumlarda ruh sağlığı hizmetleri ve psikososyal destek sağlayan uluslararası kuruluşlar işbirliği yapmıştır" (Patuck, 2020, s. 2). Hazırlık aşamasında, dünyanın dört yanından 1700'ü aşkın çocuk ve yetişkinin deneyimlerini paylaştıkları farklı dillerde hazırlanan küresel bir anket uygulanmıştır. Kitapta işlenen konu ve temalar, bu anketin bulgularına bağlı olarak belirlenmiştir. Özgün hikâyenin ve hikâyedeki mesajların farklı kültürlerden çocuklar için anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Kitabın giriş bölümünde de belirtildiği üzere, *Benim Kahramanım Sensin*'in hikâyesi, "dünya çocukları için, dünya çocukları tarafından geliştirilmiştir" (Patuck, 2020, s. 2) ve bunun sonucunda kültürlerarası bir COVID-19 anlatısı ortaya çıkmıştır. Kitap bunun ardından Helen Patuck tarafından yazıya dökölmüş ve resimlenmiştir.

² "Kuruluşlararası Daimi Komite (IASC) insani yardım alanındaki eşgüdöümün güçlendirilmesi çağrısında bulunan 46/182 sayılı Genel Kurul Kararı'nın ardından 1992 yılında kuruldu. Karar, karmaşık acil durumlara ve doğal afetlere yönelik olarak gerçekleştirilecek müdahale çalışmalarının kolaylaştırılması konusunda temel karar alma mekanizması olarak IASC'ye görev vermektedir. IASC'i Birleşmiş Milletlere dâhil olan ve olmayan birçok insani yardım kuruluşunun başkanları oluşturmaktadır" (Kılavuzu, 2017, s. ii).

Benim Kahramanım Sensin mümkün olduğunca çok çocuğa ulaşmak amacıyla birçok farklı dile çevrilmiştir ve süreç sonucunda otuz dile çevrilmiş olacaktır. Kitabın önem taşıyan niteliği, çeviri süreçleri sonucunda üretilmiş özgün bir hikâye ve aynı zamanda bir dillerarası çeviri ürünü olmasıdır. Bu çalışma, birçok dile çevrilerek yayımlanan kitabı hem hazırlık aşamasında çeviriyi merkeze alan bir süreç işlemiş olması hem de farklı kültürlerden ve farklı toplumsal katmanlardan bireylerin fikirlerine içeriğinde yer veren bir üst-anlatı kurması sebebiyle çeviri ve kültür kuramı bağlamında ele almaktadır.

Benim Kahramanım Sensin'in tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın değişmesiyle ortaya çıkan boşluğun giderilmesi gibi bir işlevi vardır (Even-Zohar, 2008, s. 129). Kitabın kültürlerarası üretim süreci, süreç sonucunda ortaya çıkan ürün ve Türkçe çevirisi çoğuldizge kuramı bağlamında betimleyici çeviribilimsel yöntem kapsamında incelenmektedir. Kitabın çeviri ve kültür kuramı bağlamında ele alınmasını amaçlayan çalışmada, Itamar Even-Zohar'ın çoğuldizge (1973) ve kültür repertuarı (1997) kavramları kuramsal çerçeve bölümünde ele alındıktan sonra, söz konusu kavramların kitapla olan ilişkisi inceleme kısmında açığa çıkarılacaktır. İnceleme tıp, beşeri ve sosyal bilimler disiplinlerinin birlikteliği sonucunda ortaya çıkan tikel bir örneği ele almakta ve çocuk yazınında COVID-19 ile ilişkilendirilebilecek yeni eğilimleri araştırmaktadır.

1. Kuramsal çerçeve

1.1. Çoğuldizge kuramı

Bu bölümde, Itamar Even-Zohar'ın temellerini 1970'li yıllarda attığı çoğuldizge kuramı³ ve bununla bağlantılı olarak, kültür repertuarı⁴ kavramı üzerinde durulacaktır. Çoğuldizge kuramı, edebiyat başta olmak üzere, kültürel üretimin tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın imkân ve sınırları dâhilinde rolü ve konumu üzerinde durmaktadır. Even-Zohar çoğuldizgeyi “çoklu bir dizge” olarak ele almaktadır ve “eşzamanlı olarak farklı seçenekleri kullanmak suretiyle, birbiriyle kesişen ve yer yer üst üste binen çeşitli dizgelerin, birbirine karşılıklı olarak bağlı olan parçalarının oluşturduğu yapısal bir bütün” (Even-Zohar, 1990, s. 11) olarak tanımlamaktadır. Çeviri yazın dizgesi, çoğuldizgenin önemli bir unsurudur zira diğer tüm dizgelerin yer yer başvurduğu bir araçtır. Çeviri yazın, çeviri eserlerden oluşan bir birikim olmasının yanı sıra, kültürlerarası iletişimin kaynağı olarak, üretici bir unsurdur. Çeviri yazın, tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın bir yansıması olan “tarihsel bir nesne” (Stolze, 2013) olarak ele alınabilir.

Even-Zohar, “Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Yazının Durumu”⁵ adlı makalesinde, çeviri yazını “yapısı ve işleviyle bir dizge oluşturan metinler topluluğu” (Even-Zohar, 2008, s. 126) olarak tanımlamıştır: “Çeviri yazın, başlı başına bir dizge değil, çoğuldizgenin tarihine tam anlamıyla katılan, onun bir parçası olan, çoğuldizge içindeki bütün ortak dizgelerle ilişki içinde bulunan bir dizgedir” (Even-Zohar, 2008, s. 128). Even-Zohar aynı makalede, çoğuldizge kuramının “daha önce hemen hemen hiç araştırılmayan alanlarda ilişkiler görmemizi ve aynı zamanda bu ilişkilerin işleyişini ve dolayısıyla edebiyatın tarihsel varlığı içinde yazınsal ‘tip’lerin özgün konumunu ve işlevini açıklamayabilmemizi sağlaması” dolayısıyla

³ Even-Zohar, “The Relations Between Primary and Secondary Systems in the Literary Polysystem” (1973) başlıklı makalesinde “her türlü yazınsal ve yarı yazınsal metni bir dizgeler topluluğu olarak ele almanın daha uygun olacağı” varsayımını ileri sürmüştür (Even-Zohar, 2008, s. 127).

⁴ “The Making of Culture Repertoire and The Role of Transfer” (Even-Zohar, 1997).

⁵ “The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem”, James S. Holmes, José Lambert, Raymond van der Broeck (yay. haz.), *Literature and Translation: New Perspectives in Literary Studies*, Leuven: Accio, 1978, s.117-127; Itamar Even-Zohar, *Papers in Historical Poetics, The Porter Institute for Poetics and Semiotics*, Tel Aviv University, 1978, s.21-27. Yazarın 27-30 Nisan 1976'da Leuven Katolik Üniversitesi'nde düzenlenen Yazın ve Çeviri: Yazın Araştırmalarında Yeni Bakışlar sempozyumunda sunduğu ve Aralık 1985'te gözden geçirerek üzerinde değişiklikler yaptığı bu bildirisinin metni söz konusu değişikliklerle Salih Paker tarafından dilimize aktararak ilk kez Adam Sanat'ta (Ocak 1987) yayımlanmıştır, (yay.haz.n.)” (Even-Zohar, 2008, s. 125).

(Even-Zohar, 2008, s. 127) farklı bir bilgi türünü açığa çıkardığını belirtmektedir. Bu durumda söz konusu olan bilgi, “önceden belirlenmiş yazınsal katmanlaşma değil, belli özellikler ortaya çıkaran yazınsal tiplerin ya da dizgelerin aldıkları konumlardır” (Even-Zohar, 2008, s. 127-8).

Zohar, *yazınsal çoğuldizgenin yapısı içinde çeviri yazının konumunu* şu şekilde tanımlamıştır:

Çoğul-dizgenin yapısı içinde çeviri yazının konumu nedir? Üstte mi, altta mı; yenilikçi mi, tutucu mu; yalınlaşmış mı yoksa kalıplaşmış mıdır? Değişmelere hangi biçimde katılır ya da katılmaz? Bu sorudan ilkinde cevabım şudur: Çeviri yazın, yukarıda sıralanan konumlardan herhangi birinde olabilir ve ilkece konumu değişmez değildir. “Merkez” ya da “çevresel” konumda bulunması, çoğuldizgenin özgül işleyiş koşullarına bağlıdır. Ancak bu, çeviri yazının konum bakımından sürekli olarak değiştiği anlamına da gelmez; belli bir türdeki uzun süreli koşullar, onun yalnız bir konumda uzunca bir süre kalmasına neden olabilir (Even-Zohar, 2008, s. 127-8).

Zohar’a göre, “belli tiplerin çoğuldizge içindeki değişmeler sürecine hangi koşullarda katıldıkları” (Even-Zohar, 2008, s. 127) büyük önem taşımaktadır. Çeviri yazın, tarihsel bir işleve sahiptir. Buna göre, çoğuldizgede egemen olan durum, genel olarak çeviri politikalarını, özel olarak ise çevrilecek yapıtları belirler. Çoğuldizge içinde egemen olan aşağıdaki üç durum, böyle bir duruma olanak sağlayan koşulları tanımlamaktadır:

- a) Çoğul-dizge henüz oluşmamışken, ya da başka bir deyişle, edebiyat henüz “genç” ve “yerleşme sürecinde iken”;
- b) Edebiyat ya “çevresel” ya “güçsüz” ya da her iki durumda iken;
- c) Edebiyatta dönüm noktaları, bunalmalar ve yazınsal boşluklar yaşanırken (Even-Zohar, 2008, s. 128).

Covid-19 küresel salgınının olağandışı tarihsel, toplumsal, kültürel bağlamı düşünüldüğünde, çeviri edebiyatın merkeze yerleşmesi açısından, üçüncü koşulun anlam kazandığını söylemek mümkündür. Üçüncü durumu, Even-Zohar şu şekilde tasvir etmiştir:

Üçüncü durumda çoğuldizge içinde devingenlik, dönüm noktaları, ya da başka deyişle, yerleşmiş örneklerin yeni kuşak için artık geçerli olmadığı tarihsel anlar yaratır. Böyle anlarda, çeviri yazın, merkez konumlu edebiyatlarda bile merkeze yükselebilir. Bu durum özellikle bir dönüm noktasında, yerli yazınsal malzeme içinden kabul edilebilir hiçbir örnek çıkmadığı zaman geçerlidir ve sonuç olarak yazınsal bir “boşluk” yaratır. Böyle bir boşlukta, yabancı örneklerin yerli edebiyata sızması mümkün olduğundan, çeviri yazın merkez konuma yükselebilir. Tabii, “güçsüz” ya da sürekli olarak yoksullaşmakta olan (komşusu ya da temas halinde olduğu yabancı edebiyatlarda bulunan yazınsal örneklere sahip olmayan) edebiyatlarda bu durum daha da sarsıcı olabilir (Even-Zohar, 2008, s. 129).

Covid-19 küresel salgınının ortaya çıkışı, “yerleşmiş örneklerin yeni kuşak için geçerli olmadığı tarihsel bir an” (Even-Zohar, 2008, s. 129) olarak yorumlanabilir. Salgın bir dönüm noktasıdır ve bundan sonra yaşamın düzenlenişi artık eskisinden farklı bir düzleme oturmuştur. Salgın sebep olduğu olağandışı durum, yaşamın yeniden düzenlenişini beraberinde getirmiştir. Çoğuldizgede ortaya çıkan boşluğun doldurulması amacıyla kültürün yeniden planlanmasının bir gereklilik arz etmesi, çeviri yazının merkez konuma yükselmesine sebep olma potansiyeli taşımaktadır. Bu durum aynı zamanda kültürün ilgili kurumlarca yeniden planlanmasını getirmiştir ve bu hususu kültürel bir olgu ele almak üzere kültür repertuarı (Even-Zohar, 1997) kavramına başvurmak yerinde bir tavidir.

1.2. Kültür repertuarı kavramı

Kültür, birçok dizgeden oluşan, devingen bir mekanizmadır. Bu yaklaşıma göre ulusal kültürler, tüm unsurlarıyla, karşılıklı ilişkisel ve devingen birer çoğuldizge olarak ele alınmaktadır: Çeviri, bu

mekanizmanın devingen yönünün harekete geçmesini sağlayan unsur olarak, yenilikçi bir nitelik taşır. Çeviri, erek ulusal yazına “yeni fikirler, yazınsal tasarımlar, biçimler, türler, taşıyarak, hem hâkim olan repertuarın güçlendirilmesi işlevini üstlenebilmektedir hem de yaratıcı bir itki unsuru rolü oynayabilmektedir” (Stolze, 2013, s. 172).

Even-Zohar 1990’lı yıllarda çoğuldizge yaklaşımını kültür planlaması bağlamına taşımıştır ve kültür planlamasını düzenleyen unsurları tanımlamak üzere ise, kültür repertuarı kavramını ortaya atmıştır. Kültür repertuarı, bir birikimi temsil etmenin yanı sıra, kültürel üretimi şekillendiren yapı ve mekanizmalar için de kullanılan bir terimdir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, kültür farklı repertuarlardan oluşan bir bütündür (Even-Zohar, 1997). Bunun yanı sıra, Even-Zohar’ın çeviri eserlerin karşılıklı ilişkiselliğini düzenleyen mekanizma için kullanmış olduğu “çeviri yazının kendine özgü biçimlendirme ilkeleri” (Even-Zohar, 2008, s. 126) repertuar kavramı ile birlikte anılmaktadır. Repertuar, kültürün ilgili organlarının üzerinde uzlaştığı bir olgu, kültürün somut bir yansımasıdır. Kültürün bileşenleri olan repertuarlar, müdahale olmadan gelişebilecekleri gibi, kültür dizgesinin ilgili birimleri tarafından belirli amaçlara yönelik olarak biçimlendirilebilir (Even-Zohar, 1997, s. 357-8).

2. İnceleme

2.1. *Benim Kahramanım Sensin*

COVID-19 küresel salgını her kültürden, her toplumsal katmandan ve her yaştan insanı etkilemekte ve yaşamlarının düzenini dönüştürmektedir. Meydana gelen algısal kopuşa, eşi görülmemiş bir şekilde maruz kalan gruplardan biri de çocuklardır. Buna bağlı olarak, çocuklarda COVID-19 salgınına dair bilinç geliştirmeyi amaçlayan projeler dünya çapında yürütülmektedir. *My Hero is You* (Patuck, 2020) COVID-19 küresel salgınından etkilenen dünya çocukları için yazılmış ve *Benim Kahramanım Sensin* adıyla dilimize kazandırılmış olan hikâye kitabıdır ve Kuruluşlararası Daimî Komite (IASC) Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Referans Grubu (MHPSS) tarafından yürütülen projenin ürünüdür. Proje genel olarak COVID-19 salgını sırasında meydana gelen psikososyal durumun değerlendirilmesini ve çocukların ruhsal ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlamakta ve bu yönde çözümler üretmektedir.

Benim Kahramanım Sensin, çocukların Covid-19’u anlayabilmesini ve onunla uzlaşabilmesini amaçlayan bir hikâye kitabıdır. Covid-19 küresel salgınının sebep olduğu bir gereklilik sonucunda ortaya çıkmıştır. Üretim sürecinde, “Kuruluşlararası Daimî Komite (IASC) üye kuruluşlarının küresel, bölgesel ve ülke temelli uzmanları tarafından desteklenmiştir” (Patuck, 2020, s. 2). Birinci aşamada, “104 ülkede Arapça, İngilizce, İtalyanca, Fransızca ve İspanyolca hazırlanan küresel anket uygulanmıştır” (Patuck, 2020, s. 2). 1700’den fazla çocuk, ebeveyn, bakım veren ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması sonucunda, kültürlerarası bir COVID-19 anlatısı ortaya çıkmıştır. Kitapta işlenen konu ve temalar, bu anketin bulgularına bağlı olarak belirlenmiştir. Kitap, bunun ardından, Helen Patuck tarafından yazıya dökülmüş ve resimlenmiştir. Hikâyenin ve hikâyedeki mesajların farklı kültürden çocuklar için anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Kitap, mümkün olduğunca çok çocuğa ulaşması için farklı dillere çevrilmiştir ve süreç sonunda otuz dile çevrilmiş olacaktır.

Çalışmanın inceleme nesnesi, kültürlerarası süreçler sonucunda üretilmiş özgün bir hikâye [*My Hero is You*] ve aynı zamanda dillerarası çeviri sonucunda ortaya çıkmış olan üründür [*Benim Kahramanım Sensin*]. Bu çalışma, birçok dile çevrilerek yayımlanan bu kitabı hem hazırlık aşamasında çeviriyi merkeze alan bir süreç işlemiş olması hem de farklı kültürlerden ve farklı toplumsal katmanlardan

bireylerin fikirlerine içeriğinde yer veren bir üst-anlatı kurması sebebiyle çeviri ve kültür kuramı bağlamında ele almaktadır. Kitabın kültürlerarası üretim süreci, bu süreç sonucunda ortaya çıkan ürün ve Türkçe çevirisi çoğuldizge kuramı bağlamında betimleyici çeviribilimsel yöntem kapsamında incelenmektedir.

Benim Kahramanım Sensin'in farklı dillere çevirisi ise dillerarası çeviri bağlamında farklı bir tartışmanın kapısını aralamaktadır. Bunun sebebi, kitabın farklı dillere çevirisinin Covid-19 küresel salgınının olağandışı bağlamı içinde beliren yeni psikososyal ihtiyaçlara cevap vermek üzere gerçekleşmiş olmasıdır. Bu durumda ise çeviri etkinliği toplumsal hayatın düzenlenmesinde rol oynayan bir işlev edinmiştir. Bu noktada, çeviriyi “belli bir kültür dizgesi içindeki ilişkilere bağımlı bir etkinlik” (Even-Zohar, 2008, s. 126) olarak tanımlayan Even-Zohar'ın çevirinin tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamlardaki yerini vurgulayan çoğuldizge kuramı (1973) ve bu kuramla aynı ölçüde önem taşıyan kültür repertuarı kavramı (1997) ön plana çıkmaktadır.

Çoğuldizge, Even-Zohar'ın tabiriyle, “içindeki bütün ortak dizgelerle ilişkiler içinde bulunan bir dizgedir” (Even-Zohar, 2008, s. 126). Zohar'a göre, “belli tiplerin çoğuldizge içindeki değişimler sürecine hangi koşullarda katıldıkları” (Even-Zohar, 2008, s. 127) büyük önem taşımaktadır: Çeviri yazın dizgesi, çoğuldizge içinde tarihsel bir işleve sahiptir. Buna göre, çoğuldizgede egemen olan durum, genel olarak çeviri politikalarını, özel olarak ise çevrilecek yapıtları belirler. *Benim Kahramanım Sensin* küresel salgın sonucunda “tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın değişmesiyle ortaya çıkan boşluğun giderilmesi” (Even-Zohar, 2008, s. 129) şeklinde bir işleve sahiptir. Zira Covid-19 küresel salgınının ortaya çıkması, “yerleşmiş örneklerin yeni kuşak için geçerli olmadığı tarihsel bir an” (Even-Zohar, 2008, s. 129) olarak yorumlanabilir.

Salgının ortaya çıkışı bir dönüm noktasıdır, bundan sonra yaşamın düzenlenişi artık eskisinden farklı bir düzleme oturmuştur. Bu noktada devreye giren kültür repertuarı kavramı, kültürel ürünlerden oluşan birikimi temsil etmenin yanı sıra, kısaca toplum içindeki farklı grupların yaşamlarını düzenleyen kurallar için kullanılan bir terimdir. Belirli tarihsel bağlamlar içinde, kültürel ürünler bu kurallara bağlı olarak şekillendirilmektedir (Even-Zohar, 1997). Bu açıdan bakıldığında, *Benim Kahramanım Sensin* Covid-19 bağlantılı kültür repertuarı tarafından şekillendirilen bir ürün olarak ele alınabilir.

2.2. Çoğuldizge bağlamında *Benim Kahramanım Sensin*

Olağandışı durumların deneyimi, bireylerin ruh sağlığını ve psikososyal refahını önemli ölçüde etkileyebilir. *Benim Kahramanım Sensin* küresel salgın deneyiminin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlayan projenin ürünüdür. Dolayısıyla çoğuldizgenin tarihinin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Even-Zohar çoğuldizgeyi “çoklu bir dizge” olarak ele almaktadır ve “eşzamanlı olarak farklı seçenekleri kullanmak suretiyle, birbiriyle kesişen ve yer yer üst üste binen çeşitli dizgelerin, birbirine karşılıklı olarak bağlı olan parçalarının oluşturduğu yapısal bir bütün” (Even-Zohar, 1990, s. 11) olarak tanımlamaktadır. Çoğuldizge, “içindeki bütün ortak dizgelerle ilişkiler içinde bulunan bir dizgedir” (Even-Zohar, 2008, s. 126).

Benim Kahramanım Sensin çok ayaklı bir projenin ürünüdür. Kitap, Birleşmiş Milletler Kuruluşları, ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşları ile acil durumlarda ruh sağlığı hizmetleri ve psikososyal destek sağlayan uluslararası kuruluşların işbirliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak, kitabın çoğuldizge içindeki farklı dizgeler arasındaki karşılıklı ilişkilerin ürünü olduğunu söylemek

mümkündür. 6-11 yaş aralığına hitap eden hikâye kitabının üretim sürecinde tıp, beşeri ve sosyal bilimler disiplinlerinin birlikteliği söz konusu olmuştur.

Benim Kahramanım Sensin çeviri yazın dizgesinin bir parçasıdır. Çeviri yazın dizgesi, “çoğuldizgenin tarihine tam anlamıyla katılan, onun bir parçası olan, içindeki bütün ortak dizgelerle ilişki içinde bulunan bir dizge” (Even-Zohar, 2008, s. 128) olması dolayısıyla çoğuldizgenin önemli bir unsurudur. Zira diğer tüm dizgelerin yer yer başvurduğu bir araçtır. Kitap, Even-Zohar’ın çoğuldizgede egemen olan üçüncü durum olarak belirlediği “çoğuldizge içinde devingenlik, dönüm noktaları, ya da başka deyişle, yerleşmiş örneklerin yeni kuşak için artık geçerli olmadığı tarihsel anda” (Even-Zohar, 2008, s. 129) çeviri yazının işlev kazanmasına bir örnektir.

Çeviri yazın, çeviri eserlerden oluşan bir birikim olmasının yanı sıra, kültürlerarası iletişimin kaynağı olarak, üretici bir unsurdur. *Benim Kahramanım Sensin*, Covid-19 ile bağlantılı (çoğul)dizgenin oluşmakta olduğu dönemde, tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamda “dönüm noktaları, bunalımlar ve yazınsal boşluklar yaşanırken” (Even-Zohar, 2008, s. 128) üretilmiştir. Dolayısıyla, tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın bir yansıması olan “tarihsel bir nesnedir” (Stolze, 2013).

Benim Kahramanım Sensin, çocuk yazınında COVID-19 ile ilişkilendirilebilecek yeni eğilimlerin gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir. Küresel salgın sürecinde, kurallar, anlam, kavram ve değerler, ortaya çıkan yeni bağlamla uyumlu olarak yeniden düzenlenmektedir. Kitap, “alışılmamış yeni düşünce biçimlerini, yöntemleri, yazınsal tercihleri ve yabancı dünya görüşlerini bir yazınsal çoğuldizgeye taşıyarak, genellikle *yenilikçi* bir rol oynamaktadır” (Stolze, 2013, s. 172). Bu noktada çeviri, aynı zamanda, üretici bir niteliğe sahiptir.

Sonuç olarak, *Benim Kahramanım Sensin*, çeviri süreçleri sonucunda üretilmiş özgün bir hikâye kitabı ve aynı zamanda bir çeviri üründür. Kitap, çoğuldizge içinde bulunan Covid-19 bağlantılı dizgeler arasında karşılıklı ilişkilere bağlı olarak gerçekleşen çeviri etkinliğinin sonucunda meydana gelmiştir. Bunun sonucunda, “çeviri sadece üretilen değil, üreten de bir nesne” (Stolze, 2013) olarak belirmiştir. Zira “yeni yazınsal örnekler ortaya çıkmakta iken, bu yeni örneklerin geliştirilmesini sağlayan araçlardan biri” (Even-Zohar, 2008, s. 128) olarak işlev kazanmıştır. Bu bağlamda, çeviri bir kültür planlama aracı olarak işlev görmüştür. Bu açıdan bakıldığında, *Benim Kahramanım Sensin* Covid-19 bağlantılı kültür repertuarı tarafından şekillendirilen bir ürün olarak ele alınabilir.

2.3. Kültür repertuarı bağlamında *Benim Kahramanım Sensin*

COVID-19 küresel salgınının yarattığı olağandışı durum, yaşamın yeniden düzenlenişini beraberinde getirmiştir. Buna bağlı olarak çoğuldizgede ortaya çıkan boşluğun doldurulması amacıyla kültürün yeniden planlanması gereklilik arz etmiştir. Bu durum, çeviri yazının merkez konuma yükselmesine sebep olma potansiyeli taşımaktadır. Bu noktada, kültür planlaması konusunu tartışmak üzere Even-Zohar’ın kültür repertuarı (Even-Zohar, 1997) kavramına başvurmak yerinde olacaktır.

Benim Kahramanım Sensin tarihsel bir kriz yaşanırken, ortaya çıkan yeni duruma uyum sağlamak üzere gerçekleştirilen kültür planlaması kapsamında, uluslararası kuruluşlar tarafından biçimlendirilen yeni repertuara tâbi olarak oluşturulmuştur. Kitabın üretim sürecinde ve içeriğinde Covid-19 bağlamının getirdiği “kendine özgü biçimlendirme ilkeleri” (Even-Zohar, 2008, s. 126) etkin bir rol oynamıştır. Kitabın Türkçe çevirisi, aynı zamanda kültürel-tarihsel bir unsur olarak ele alınabilir. Bunun sebebi kitabın kültür dizgesine hem kültürel ürün hem de tarihsel bir olgu olarak katılmasıdır. Zira

çoğuldizge(ler) içinde Covid-19 ile ilişkili bir dizge, “bir ilkeye ya da dünya görüşüne göre düzenlenmiş, örgütlü bir bütün içine yerleştirilmiş düşünceler, bilgiler, öğretilerden oluşan bütün; birbirine bağlı düşünceler birliği” (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2019) birikimli olarak gelişmektedir.

Benim Kahramanım Sensin tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın değişmesiyle ortaya çıkan bir boşluğun doldurulması yönünde bir girişimin sonucu olarak çoğuldizgeye katılmıştır (Even-Zohar, 2008, s. 129). Özgün hikâyede, üzerinde uzlaşmış olan yeni kurallar, anlam ve değerler ile yeni bir anlatı kurulmuştur. Bu yeni anlatı, COVID-19 ile ilişkilendirilebilecek yeni bir kültür planlamasının bilimsel ve psikososyal uzlaşımlara dayalı temel unsurlarını yansıtmaktadır. Even-Zohar kültür planlamasını düzenleyen unsurları tanımlamak üzere kültür repertuarı kavramını kullanmaktadır. Kültür repertuarı, belli bir bağlam içindeki kültürel birikimi temsil etmenin yanı sıra, kültürel üretimi şekillendiren ilke ve kurallardan mütevellit bir mekanizma olarak da düşünülebilir. Buna göre, kültür farklı repertuarlardan oluşan bir bütündür ve toplum içindeki farklı grupların yaşamı repertuarlar tarafından düzenlenmektedir (Even-Zohar, 1997).

Çocuklar kendine özgü bir düzlemde yaşamını sürdüren bir gruptur ve bu grubun yaşamının düzenlenişi belirli kurallar bütününe tâbidir. Başka bir deyişle, çocukların yaşamının düzenlenişinde verili bir repertuar söz konusudur (Even-Zohar, 1997). *Benim Kahramanım Sensin* Covid-19 bağlamında yeniden düzenlenen kurallar bütününe çocuklara aktarılmasında araç olarak ortaya koyulmuştur. Kitabın hazırlık ve üretim aşamasında, Covid-19 küresel salgınının bir sonucu olarak toplumun her katmanında yaşamı düzenleyen kurallar bütünü, kültür repertuarı olarak etkinleşmiştir.

Repertuarlar toplumun olumsal ürünleri olabilecekleri gibi, Covid-19 küresel salgını bağlamında olduğu üzere, belirli bir amaca yönelik olarak kültürün düzenlenişinden sorumlu kurumlar tarafından yeniden düzenlenebilir (Even-Zohar, 1997). Kurumlar, yeni tarihsel bağlama uygun olarak yeni fikirler, tasarımlar, biçimler, düşünce ve davranışlar ortaya koyar. Covid-19 küresel salgını bağlamında, “Kuruluşlararası Daimî Komite (IASC) Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Referans Grubu (MHPSS) tarafından yürütülen proje” (Patuck, 2020, s. 2) aracılığıyla, kültür repertuarına kurumsal otoritelerin müdahalesi söz konusu olmuştur.

Bu müdahale, küresel anketin sonucunda elde edilen verilere dayanılarak, uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. 107 ülkede 1700’den fazla kişiyle yapılmış olan küresel anketin sonuçları, kitapta yer alan tema ve konular belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu temalar, kitabın tasarım aşamasında, Covid-19 salgını ile bağlantılı olduğu ayrımsanabilecek ve üzerlerinde uzlaşmış olan kuralları izleyerek düzenlenmiştir. Kitabın hedef kitlesi olan çocuklara, yeni fikirlerin sunulması amacıyla özgün bir hikâye tasarlanmıştır –yazılmış ve resimlenmiştir. Hikâye, alışılmamış yeni düşünme biçimlerini ve dünya görüşlerini, yöntemleri, bireylerin davranışlarını ve bireylerarası ilişkileri düzenleyen toplumsal kodları, birbiriyle ilişki içinde ortaya koymaktadır. Bu ilişkinin verili bir düzeni ve ilkeleri vardır.

Tam başlığı "*Benim Kahramanım Sensin: COVID-19 ile Savaşan Çocuklar!*" olan hikâye kitabı, çocuklara Covid-19’u anlatmak ve onunla uzlaşabilmelerini sağlamak için hazırlanmıştır. Kitapta, üzüntü, korku ve endişe gibi duygulara ve okulun kapalı olması, arkadaşlardan uzak kalmak gibi gündelik hayatın salgın sırasında değişen unsurlarına yer verilerek, çocukların gündemindeki ortak bir deneyimi tanıyan ve onunla uzlaşan bir tavır sergilenmektedir:

Sara o gece yatağında uzanırken hiç de bir kahraman gibi hissetmiyordu. Üzgündü. Okula gitmek istiyordu ama okulu kapalıydı. Arkadaşlarını görmek istiyordu ama bu güvenli değildi. Sara, korona virüsün dünyayı korkutmaktan vazgeçmesini istedi. (Patuck, 2020, s. 5)

Özellikle 6-11 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden *Benim Kahramanım Sensin*, aynı zamanda, modern bir masal olarak da tanımlanabilecek niteliklere sahiptir. Zira kurmacada, tüm kültürlerin ortak noktalarından biri olan masalsı anlatıya başvurulmuştur. Fantastik öğeler içeren kitap, çocuk kahraman Sara'nın –dünya üzerindeki birçok çocuk gibi– süper güçlere sahip olmak istemesi üzerine, ortaya çıkan hayalî karakter Ario ile dünyanın farklı köşelerine yaptığı imgesel yolculukları anlatmaktadır:

Gözlerini kapatırken kendi kendine “Kahramanların süper güçleri olur.” dedi. “Benim neyim var ki?” Bir anda karanlıkta tatlı bir ses adını fısıldadı.

“Kim var orada?” dedi Sara.

“Kahraman olmak için neye ihtiyacın var?” diye sordu ses.

“Dünyadaki bütün çocuklara kendilerini nasıl koruyacaklarını anlatmanın bir yolunu bulmalıyım, böylece onlar da diğer herkesi koruyabilirler...” dedi Sara.

“Peki, bunun için benim ne olmama ihtiyacın var?” diye sordu ses.

“Uçabilen bir şeye ihtiyacım var... Yüksek sesli bir şeye... Ve yardım edebilen bir şeye!”

Bir anda bir ışık sesiyle birlikte, ay ışığının içinden harika bir şey odaya adım attı. (Patuck, 2020, s. 5)

Covid-19 küresel salgını sürerken gündelik hayatlarını korku, endişe, özlem gibi duygularla geçiren çocukların, süper kahraman olmayı dilemiş olması kuvvetle muhtemeldir: Sara'nın süper güç olarak tanımladığı, “Dünyadaki bütün çocuklara kendilerini nasıl koruyacaklarını anlatmanın bir yolunu bulmalıyım, böylece onlar da diğer herkesi koruyabilirler” (Patuck, 2020, s. 5) cümlesini temel alan kitap, başlığının da yansıttığı üzere insanlığın en eski arketiplerinden yolcu kahraman arketipi üzerine kurulmuştur. Analitik psikolojinin kurucusu Carl Jung Marco Polo'nun, Ulysses'in veya Herkül'ün yolculuklarına dair mitik anlatıların, psikik bir dönüşüm sürecinin sembolik ifadeleri olarak anlaşılabilirliğini öne sürmüştür. Bu süreç, herkesin yaşamı boyunca açılmaya mahkûm olduğu sergüzeştir. Jung bu süreci, kahramanın olgunlaşma yolculuğu ya da bireyselleşme süreci olarak adlandırmıştır. Kahramanın yolculuğu, genellikle bir çağrı sonucunda ya da sıradan dünyayı terk etme ihtiyacı dolayısıyla başlar. Bu yolculuk, adeta yaşanmamış vaziyetlerin ve olanakların keşfi gibidir. Mitlerde yolcu kahramanlar, genellikle, güvencesizlik, toplumsal formların çöküşü, dinî ya da siyasî gerilim zamanlarında ortaya çıkar. Kişisel yaşamlarımızda, baskıcı koşullar altında durgun ya da endişeli hissettiğimizde dönüşümsel bir yolculuğa çıkabiliriz (Le voyage du héros et les archétypes de la migration, 2021). Bu koşullara güncel olarak Covid-19 bağlamı da eklenebilir.

Benim Kahramanım Sensin'de kahramanın yolculuğu ile imgesel bir yolculuğa atıf yapılmaktadır, fiziksel olarak yer değiştirmeye gerek yoktur. Dolayısıyla evlerinde Covid-19 ile savaşıyor çocuklar, yani hasta olmasalar da çeşitli etkilere maruz kalarak Covid-19 gerçeği ile yaşayan çocukların her biri, salgının sonucunda ortaya çıkan yeni koşullarla başa çıkarak olgunlaşma yolculuğuna çıkan birer kahramana dönüşmektedir.

Benim Kahramanım Sensin adlı çocuk kitabının, çocukların içinde buldukları durumun getirdiği değişime ayak uydurmalarını sağlamaya yönelik bir amacı vardır. Bu bağlamda hissedilen korkunun birçok sebebi olabilir. Değişen şeylerin yarattığı korku ve kafa karışıklığına karşı Sara'nın yöntemi yanında kendini güvende hissettiği birilerini düşünmektir:

“Değişen şeylerin olması korkutucu ve kafa karıştırıcı olabilir Sara.” dedi Ario.

“Korktuğumda çok yavaş nefes alırım- ve dışarı ateş üflerim!” Ario ağzından çok büyük bir ateş topu fırlattı!

“Korktuğunuzda nasıl rahatlıyorsunuz?” diye sordu Ario.

Sara “Yanımda kendimi güvende hissettiğim birini düşünmeyi seviyorum.” dedi. (Patuck, 2020, s. 10)

Benim Kahramanım Sensin erek ulusal yazına tıbbî gereklilikler, yeni düşünme biçimleri, yöntemler, yazınsal tercihler, yeni dünya görüşleri taşımaktadır. Böylelikle, çocuklarda içinde buldukları olağandışı duruma dair bir bilinç geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu aktarım, doğal olarak geleceğe de yansıtacaktır. Bilimsel bilginin aktarımı bağlamında ise kitabın ilk sayfası Covid-19’un tanımına ve açıklamalara ayrılmıştır:

Sara annesine “COVID-19 neye benziyor?” diye sordu.

“COVID-19 ya da korona virüs bizim göremeyeceğimiz kadar küçük.” dedi annesi. “Hasta insanların öksürükleri, hapşırıkları ile ve çevrelerindeki insanlara ya da eşyalara dokunmaları ile bulaşıyor. Hasta insanların ateşi çıkıyor, öksürüyorlar ve bazen de nefes alırken zorlanıyorlar.

Sara “Yani göremediğimiz için onunla savaşamaz mıyız?” diye sordu.

“Onunla savaşılabılır.” dedi annesi. “İşte bu yüzden senin güvende olmana ihtiyacım var. Virüs çeşit çeşit insana etki ediyor ve herkes onunla savaşta bize yardım edebilir. Çocuklar özeldir ve onlar da yardım edebilir. Sizlerin güvende olması hepimiz için çok önemli. Sen benim kahramanım olabilirsin! (Patuck, 2020, s. 4)

Çocukların yaşadıklarıyla yüzleşmelerini ve uzlaşmalarını sağlamanın yanı sıra, kitap öğretici niteliğiyle, belirli kuralları çocuklara aşılacak görevini de edinmiştir. Temel davranış kodlarının yerleştirilmesi amacıyla, kitap boyunca, Covid-19 ile mücadelenin sembelleri haline gelmiş olan “temizlik”, “sosyal mesafe”, “evde kalma” gibi unsurlara tekrarlı olarak yer verilmiştir. Zira yerleşmiş kodların “yeni bir kuşak için artık geçerli olmadığı bir bağlam ve tarihsel an” (Even-Zohar, 2008, s. 129) söz konusudur:

Salem gülümseyerek “Ellerimizi su ve sabunla yıkamalıyız!” dedi. “Biliyoruz, Sara. Ayrıca hastaysak dirseklerimizin içine öksürmeliyiz ve insanlarla tokalaşmak yerine el sallamalıyız. Dışarı çıkmamaya çalışıyoruz ama çok kalabalık bir şehirde yaşıyoruz... Herkes evinde kalamıyor.” (Patuck, 2020, s. 8)

Ario iki ayrı kanadında Salem ve Sara ile gökyüzüne yükseldi. Kükreyerek ve şarkı söyleyerek şehrin üzerinde uçtu! Salem sokaklardaki çocuklara: “Hadi! Gidin, ailelerinize evlerde daha güvende olduğumuzu söyleyin! Birbirimizi korumanın en iyi yolu evlerimizde kalmak!” diye bağırdı. (Patuck, 2020, s. 9)

“Benim süper gücüm nedir?” dedi Sasha.

“Ailende bir kişi hastalandığından beri korona virüsü hiç kimseye bulaştırmamak için evde kalyorsun.” dedi Ario. (Patuck, 2020, s. 12)

Yukarıdaki alıntılarda, davranış kalıpları ve toplumsal kodların geçirdiği değişime şahit olunmaktadır. Örneğin, selamlaşmanın yaygın kültürel davranış biçimi olan tokalaşma yerini el sallamaya bırakmıştır. İçinde bulunulan tarihsel bağlamda makbul olan el sallamaktır ve bu, kitap içinde çocuklara yine çocuk kahramanlar tarafından telkin edilmektedir. “Sosyal mesafe” ve “evde kalma” salgının yayılmasını engellemek üzere alınan önlemleri temsil ediyor olsa da daha önce karşılaşılmamış ve bu anlatı içinde gündelik yaşamı düzenleyen yeni birer kod haline gelmiştir. Bu kodlar, Covid-19 ile olumlu bir kültürel anlam kazanmıştır. Bu durum, “Hadi! Gidin, ailelerinize evlerde daha güvende olduğumuzu söyleyin! Birbirimizi korumanın en iyi yolu evlerimizde kalmak!” (Patuck, 2020, s. 9) şeklindeki ifadede açıkça izlenebilir. Yeni kodlar, kahramanların ziyaret ettiği her yerde tekrar edilmektedir. Kitapta, bilgi aktarımını çocuklar kendi aralarında yapmaktadır. Kitabın dil düzeyi, bu niteliği dolayısıyla söz konusu yaş aralığındaki çocukların seviyesine uygundur. Diyaloglara bakıldığında, çocukların arkadaşça sohbet ettikleri saptanmaktadır.

Benim Kahramanım Sensin, aynı zamanda salgın sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygulara yönelik bir telkin mekanizması içermektedir. Hayalî kahraman Ario çocuklara korku ve endişe gibi olumsuz duygularla başa çıkabilmeleri için yol göstermektedir. Psikososyal temelde, olumsuz duyguların tanınması ve yatıştırılması şeklinde ilerleyen bir yapı kurulmuştur. Kitabın bu özelliği, aşağıdaki örneklerde izlenebilir.

Kitap kurmacada kahramanlık anlatısıyla yeşerttiği cesaret duygusuna endişe duygusunu da ekleyerek gerçekçi bir anlatı katmanı da içermektedir. Covid-19 bağlamında çocukların yoğun olarak ölüm ile olağandışı bir bağlamda yüzleşmekte oldukları bir gerçektir. Aşağıdaki korku ve endişeyi ifadelendirmekte olan alıntı, salgını deneyimlemekte olan çocukların duygularını yansıtmaktadır:

“Biz hepimiz cesur olmaya çalışıyoruz ama beni endişelendiren bir şey var.” dedi Leila. “Bu konuda sizinle konuşabilir miyim? Birinin hastalanıp öldüğünü duydum ve bu beni çok korkuttu. İnsanların korona virüs yüzünden ölebilecekleri doğru mu?” (Patuck, 2020, s. 15)

Ario derin bir iç çeker ve devasa poposunun üzerine oturur. Ölüm hakkındaki soruya şu şekilde cevap verir:

“Evet, küçük kahramanlar, bu biraz garip.” dedi Ario. “Bazı insanlar hiç hasta hissetmeyebilir ama bazı insanlar çok hastalanır, hatta bazıları ölebilir. İşte bu yüzden yaşlılara ve başka hastalıkları olanlara karşı çok daha dikkatli olmalıyız çünkü onlar daha kolay hasta oluyorlar. Bazen çok korktuğumuzda ya da güvende hissetmediğimizde, güvende hissettiğimiz bir yeri hayal etmek yardımcı olabilir. Bunu benimle denemek ister misiniz?” (Patuck, 2020, s. 16)

Burada aynı zamanda, çocuklara korktuklarında ya da güvende hissetmediklerinde uygulayabilecekleri bir yöntem önerisi de sunulmaktadır. Ario çocuklardan gözlerini kapatmalarını ve kendilerini güvende hissettikleri bir yeri hayal etmelerini ister:

“Kendinizi güvende hissettiğiniz bir anıya ya da bir ana odaklanın.” dedi Ario.

Daha sonra onlara güvenli yerlerinde ne gördüklerini, ne hissettiklerini ve nasıl bir koku aldıklarını sordu. Güvenli yerlerine davet etmek istedikleri özel biri olup olmadığını ve onunla ne konuşabileceklerini sordu. “Üzgülü ya da korkmuş hissettiğiniz her zaman güvenli yerinize gidebilirsiniz.” dedi Ario. “Bu sizin süper gücünüz, onu arkadaşlarımız ve ailenizle paylaşabilirsiniz. Ayrıca benim ve birçok başka insanın da size değer verdiğini unutmayın. Bu da size yardımcı olacak.” (Patuck, 2020, s. 16)

Kitapta hastalık ve iyileşme deneyimi hakkında da bir tartışma yer almaktadır. Daha önce hastalık geçirmiş olan bir çocuğun ağzından korona virüs deneyimi ifadelendirilir:

“Merhaba Kim” dedi Ario. “Arkadaşlar, daha önce korona virüsü olan ve şimdi iyileşen bazı arkadaşlarımla tanışmanızı istiyorum.”

“Nasıl bir histi?” diye sordu Salem.

“Öksürüyordum ve bazen çok sıcaklık hissediyordum. Ayrıca çok yorgundum ve birkaç gün hiç oyun oynamak istemedim.” dedi Kim. “Ama bolca uyudum ve ailem bana çok iyi baktı. Bazı ebeveynlerimiz ve büyük anne-babalarımız hastaneye gitmek zorunda kaldı. Hemşireler ve doktorlar onlara çok nazik davrandı ve çevremizdeki insanlar evde bize yardım etti. Birkaç hafta sonra tekrar iyi olduk.” (Patuck, 2020, s. 18)

Bu noktada, anlatıların, kitabın hazırlık sürecinde gerçekleştirilen küresel anketin sonuçlarına dayanılarak yaratılmış olduğunu tekrar hatırlamakta fayda vardır. Hastalık geçirmiş çocukların anlatılarına dayanılarak kurgulanmış olan yukarıdaki anlatıda, hastalık deneyiminin fiziksel etkileri bir çocuğun ağzından tanımlanmıştır. Ayrıca ailelerin, sağlık çalışanlarının ve yakın çevrenin böyle bir durumda gerçekleştirmesi beklenen davranış kalıplarına da yer verilmiştir.

Özlem, Covid-19 salgınının gündelik hayatımıza yoğun olarak eklemiş olduğu en belirgin duygulardan biridir. Okulların kapalı oluşu, arkadaşlara duyulan özlemi beraberinde getirmektedir. Aşağıdaki örnekte, beklenmedik şekilde gerçekleşen ayrılık sonucunda duyulan hisler tartışılmaktadır. Ayrılığın yol açtığı özlem herkesin olduğu gibi çocukların da başa çıkması gereken duygulardan biridir:

Diğer çocuklardan biri “Ben Kim’in arkadaşıyım.” dedi. “Hiç görüşmesek de sadece Kim korona virüs taşıdığı için arkadaş olmayı bırakmadık. Ona değer vermeyi hiç bir zaman bırakmadım ve tekrar birlikte oyun oynayabildiğimiz için çok mutluyuz!”

“Bazen arkadaş olarak yapabileceğimiz en önemli şey birbirimizi korumaktır.” dedi Ario. “Bu bir süre birbirimizden uzak kalmak anlamına gelse de.”

“Birbirimiz için böyle şeyler yapabiliriz.” dedi Leila. (Patuck, 2020, s. 19)

Yukarıdaki örnekte, çocuklara korona virüsün arkadaşlıkları bitirme gücü olmadığı söylenmekte, birbirimize değer vermenin, birbirimizi korumanın yolunun alışılmışın aksine birbirimizden uzak kalmak olduğu teskin edilmektedir. Bunu izleyen ifadeler, gelecekte tekrar oyun oynayabileceklerini, tekrar okula gidebileceklerini çocuklara aktaran ve onlara umut aşılayan bir nitelik taşımaktadır:

“Ve bir gün hepimiz tekrar oyun oynayabileceğiz ve eskisi gibi okula gidebileceğiz.” dedi Salem. Artık Sara’nın yeni arkadaşlarıyla vedalaşıp eve gitme zamanı gelmişti. Birlikte yaşadıkları bu macerayı hiçbir zaman unutmayacaklarına söz verdiler. Sara birbirlerini bir süre göremeyecekleri için üzülmüştü. Ama Kim’in arkadaşının söylediklerini hatırlayınca kendini daha iyi hissetti. İnsanları göremiyor olmak, onları sevmeyi bırakacağımız anlamına gelmiyordu. (Patuck, 2020, s. 20)

Kitabın genelinde, Covid-19 hakkında bilgiler ve gündelik hayata yönelik kurallar aktarılırken, diğer yandan her çocuğun yaşaması muhtemel olumsuz duyguların varlığı tanındıktan sonra, bu duygular telkin ve teskin edilmektedir. Bu da çocukların Covid-19 salgınına anlayabilmesi ve onunla uzlaşabilmesi için kitabın bilimsel ve psikososyal düzlemlerde yürüttüğü çabayı gözler önüne sermektedir.

Sonuç

Bu çalışma, çoğuldizgedeki Covid-19 küresel salgınının sebep olduğu değişimler sürecine çeviri yazının nasıl katıldığını tikel bir örnek bağlamında yeniden düşünme çabasıdır. *Benim Kahramanım Sensin*, çocuklar için yazılmış özgün bir hikâyedir. Kitap, üretim aşamasında çeviriyi merkeze alan bir sürecin işlenmiş olmasının yanı sıra, birçok dile çevrilmiştir. Bu çerçevede çevirinin, Covid-19 salgının olağanüstü bağlamında kültürün şekillendirilmesini sağlayan önemli bir etken olarak belirmiş olduğunu ileri sürmek mümkündür. *Benim Kahramanım Sensin*, çevirinin kültürlerin biçimlendirilmesindeki etkin rolünün, Covid-19 küresel salgınının olağandışı bağlamında işlev kazanmış olduğunu gözler önüne sermektedir.

Kitap, Covid-19 küresel salgını bağlamında değişen şartların sebep olduğu psikososyal gerekliliği karşılamak üzere üretilmiştir. Zohar’a göre, “belli tiplerin çoğuldizge içindeki değişimler sürecine hangi koşullarda katıldıkları” (Even-Zohar, 2008, s. 127) büyük önem taşımaktadır. *Benim Kahramanım Sensin* çeviri aracılığıyla (çoğul)dizgeye katılan kültürel bir üründür. Çeviri yazın “yapısı ve işleviyle bir dizge olan metinler topluluğudur” (Even-Zohar, 2008, s. 126) ve tarihsel bir işleve sahiptir. Buna göre, çoğuldizgede egemen olan durum, genel olarak çeviri politikalarını, özel olarak ise çevrilecek yapıtları belirlemiştir. *Benim Kahramanım Sensin* bağlamında, çeviri üretme işi, çeviri üretme süreci ve çeviri ürün, tarihsel bağlam ile ilişki içindedir. Ve bu bağlam içinde bir işleve sahiptir. Even-Zohar’ın yaklaşımı çerçevesinde, “çoğuldizgede egemen olan durum” (Even-Zohar, 2008, s. 128) öncelikle özgün hikâyenin çeviri yoluyla üretimine, akabinde dillerarası çevirisi yoluyla kültürler arasında aktarıma da sebep olmuştur. Zira Covid-19 salgını ile ortaya çıkan bağlamın, çoğuldizgede bir devinime yol açması yeni

ihtiyaçlar doğurmuştur. Çeviri etkinliği, bu ihtiyaçları karşılamak üzere işlevselleşmiştir. Zohar'ın tanımına sadık kalınarak ifade etmek gerekirse, çeviri “yapısı ve sınırları kesinkes belirlenmiş bir olay değil, belli bir kültür dizgesi içindeki ilişkilere bağımlı olan bir etkinlik” (Even-Zohar, 2008, s. 131) olarak işlev görmüştür.

Benim Kahramanım Sensin “dünyada Covid-19 salgınından etkilenen çocuklar için yazılmış” (Patuck, 2020, s. 2) özgün bir hikâye kitabıdır. Tıp, beşeri ve sosyal bilimler disiplinlerinin birlikteliği sonucunda ortaya çıkan kitap, çocuk yazınında COVID-19 ile ilişkilendirilebilecek yeni eğilimlerin gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir. Covid-19 küresel salgını bağlamında üretilen *Benim Kahramanım Sensin*, bir çeviri ürün olarak çeviri yazının bir parçası haline gelmiştir. Kitap, Even-Zohar'ın ifade ettiği şekliyle, “yalnız baş başına bir dizge değil, çoğul dizgenin tarihine tam anlamıyla katılan, onun bir parçası olan, çoğul dizge içindeki bütün ortak dizgelerle ilişkiler içinde bulunan bir dizge” (Even-Zohar, 2008, s. 126) olan çeviri yazının bir parçasıdır.

Bu olgudan yola çıkılarak, çocuk yazınının yanı sıra, diğer yazınsal türlerde, farklı alan ve disiplinlerde benzer nitelikler taşıyan örneklerin tespit edilmesi ve derlenmesi yoluyla, çeviri ve kültür araştırmaları alanında bir açılım gerçekleştirilebilir. Bu çalışma, salgınının dünyada yarattığı büyük etkinin bir sonucu olarak küresel ve yerelin etkileşimsel olarak iç içe geçtiği COVID-19 bağlantılı bir (çoğul)dizgenin ve kültür repertuarının (Even-Zohar, 1978) oluşmakta olduğunu öne sürmektedir. Buna ek olarak, devamlılık arz eden bu sürecin tespit edilmesi, örneklerin derlenmesi ve bu bağlamda yapılan çalışmaların ayrı bir araştırma alanı olarak adlandırılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir.

Kaynakça

- Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Kılavuzu, K. A. (2017). *IASC Inter-Agency Standing Committee*. (IASC, Dü.) Nisan 14, 2021 tarihinde [interagencystandingcommittee.org: https://interagencystandingcommittee.org/system/files/iasc_mhpss_guidelines_turkish.pdf](https://interagencystandingcommittee.org/system/files/iasc_mhpss_guidelines_turkish.pdf) adresinden alındı.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- Even-Zohar, I. (1997). The Making of Culture Repertoire and The Role of Transfer. *Target*, 9(2), 355-363.
- Even-Zohar, I. (2008). Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Yazının Durumu. M. Rifat içinde, *Çeviri Seçkisi II* (s. 125-131). İstanbul : Sel Yayıncılık.
- Le voyage du héros et les archétypes de migration". *Nos pensées*. (2021). Nisan 14, 2021 tarihinde [nospensees.fr: https://nospensees.fr/voyage-heros-archetypes-de-migration/](https://nospensees.fr/voyage-heros-archetypes-de-migration/) adresinden alındı
- Patuck, H. (2020). *Benim Kahramanım Sensin: Covid-19 ile Savaşan Çocuklar!* Inter-Agency Standing Committee (Kuruluşlararası Daimî Komite).
- Stolze, R. (2013). *Çeviri Kuramları Giriş*. İstanbul: Değişim.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2019). Nisan 14, 2021 tarihinde [sozluk.gov.tr: https://sozluk.gov.tr/](https://sozluk.gov.tr/) adresinden alındı

66. Çocuklar için çizgi romanla tarih anlatısı, çevirisi ve eleştirisi

Ayşe Şirin OKYAYUZ¹

Elif ERSÖZLÜ²

APA: Okyayuz, A. & Ersözlü, E. (2022). Çocuklar için çizgi romanla tarih anlatısı, çevirisi ve eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1086-1106. DOI: 10.29000/rumelide.1164917.

Öz

Çalışmamızda eğitsel çizgi romanların çevirisi üzerinde durulmaktadır. Ancak, çalışmada tek bir eser ve çevirisine örnek olarak odaklanılacaktır: Larry Gonick tarafından kaleme alınan *The Cartoon History of the Universe Volumes 1-7 From the Big Bang to Alexander the Great* (1990) ve Şirin Okyayuz tarafından 2010 yılında yapılan *Evrenin Çizgi Tarihi* başlıklı Derin Kitap tarafından basılan çevirisi. Bu çalışmanın amacı Türkçeye çevrilmiş bir eğitsel çizgi romanın ilk olarak çevirmenin gözünden (kısıtlar, çeviri zorlukları, çeviri seçimleri ve benzeri.) anlatmak ve çevirmenin yazdığı bölümü görmeyen ve kitaba bir uzman çeviri eleştirmeni/ editör olarak yaklaşacak bir başka gözden kaynak ve erek metin karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu sürecin amacı ise çevirmenin amaçladığı metne dair bulgularının eleştirmen ve editörün bulguları ile karşılaştırmak ve eleştirmenin gözünden nasıl yorumlandığını incelemek, dolayısıyla da çevirmen ve eleştirmen bakış açısındaki farklılıkları veya benzerlikleri ortaya koymaktır. Bunun ötesinde de sonuç bölümünde açıklandığı üzere çeviride aktör-ağ kuramı açısından bu yaklaşımın özellikle de çizgi roman çevirisinde önemini altını çizmektedir. Çalışma kısaca, çizgi romanların çeviribilim alanında nadir incelendiğini ve neden incelenmesi gerektiğini ortaya koyan giriş bölümüyle başlar. Bunu takiben çizgi roman çevirisi konusunda kısaca bir alan yazını taraması sunulur. İngilizceden Türkçeye çevrilen bir bütüncü işlendiğinden bir sonraki bölümde kısaca Türkiye’de çizgi roman çevirisi üzerinde durulmaktadır. Bütüncü eğitsel bir çizgi roman olduğundan bir sonraki bölümde eğitsel çizgi romanların çevirisi konusuna değinilerek kaynak metin ve yazarı hakkında kısa bilgi verilmektedir. Araştırma metodolojisinin anlatıldığı kısmı takiben ilk önce çevirmenin analizi ve anlatısı, daha sonra çevirmenden tamamen bağımsız olarak oluşturulan eleştirmen/editörün çeviri analizi sunulmaktadır. Tartışma bölümünde bu iki analiz bölümündeki bilgiler harmanlanarak, farklılıklar, benzerlikler açısından değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. Sonuç bölümünde ise bulgular özetlenmektedir.

Anahtar kelimeler: çizgi roman çevirisi, eğitsel çizgi roman, evrenin çizgi tarihi, çeviri süreci, çeviri eleştirisi

The translation of a cartoon history of the universe written for child readers, its’ translation and criticism

Abstract

¹ Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), yener@bilkent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7512-2764. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164917]

² Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), eersozlu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8981-1173.

This article focuses on the translation of educational comics. A cartoon book and its' Turkish translation are analyzed: *The Cartoon History of the Universe Volumes 1-7 From the Big Bang to Alexander the Great* (1990) by Larry Gonick and its' translation by Şirin Okyayuz printed in 2010 published by Derin Kitap. The aim of the study is to analyze an educational cartoon translation from the translator's perspective (referring to constraints, translation challenges, translator choices etc.) and to focus on the same texts from a translation critic/editor perspective who does not have previous knowledge about the section penned by the translator. The objective is to compare the text intended by the translator and the text written through the lenses of the professional translation critic/editor and to pinpoint differences and similarities and viewpoints. Furthermore, in the conclusion the article underlines the importance of the use of this approach and the actor-network theory in investigating educational material in cartoon format. The introduction outlines that cartoons and comics are less studied within translation studies and that they need to be thoroughly investigated. A literature review on the translation of comics and cartoons follows this section. Since the corpus to be studied is in English and its' translation into Turkish, a section on the Turkish translations of such publications is added. The next section is about the translation of educational material in cartoon format. The next sub-section refers to the source text followed by the methodology, the analysis of the translator the analysis of the editor. The discussion section collates both analysis sections, the difference of point of view and similarities are discussed. The conclusion presents a summary of the findings.

Keywords: translation of cartoons, educational comics, a carton history of the universe, translation process, translation criticism

1. Giriş

Çeviri ve çizgi roman, Türkiye'nin de dahil olduğu pek çok ülkede çizgi roman tarihi ve benzeri konular üzerinden incelenmiş ve irdelenmiş bir konudur. Ancak, bu konuyu çevirmen bakış açısından ele alan makale ve kitapların sayısı oldukça azdır.

Bu konuda yazılmış birkaç Türkiye menşeli esere örnek vermek mümkündür: Yıldız Erol (2020) göstergelerarası çeviri bakış açısından çizgi romanı ele almış ve özellikle yenidenyazma ve yenidenyaratma kavramları üzerinde durmuştur; Yaman (2021) çizgi roman geleneğinin yaşatılmasına odaklandığı makalesinde çeviri yoluyla kültür aktarımı unsurunu incelemiştir; Uslu Üstten ve Pilav (2016) çizgi romanların Türkçe öğrenme düzeyine etkisini araştırmışlardır. Kireççi (2018) çizgi roman çevirisi hakkındaki yüksek lisans tezinde çizgi roman çevirmeninin stratejisini oluşturmasından, çeviri seçimleri yapmasından ve türün kısıtlarından söz ederek "çizgi romanın bileşenlerinin çeşitliliğinden dolayı çevirinin tek çevirmenden ziyade bir ekibin ortak çalışmasına ihtiyaç duyduğunu" dile getirmiştir. Bunlar Türkiye'den sadece birkaç örnektir ve her ne kadar çoğunda çeviribilime değinilse de tüm eserlerin içinde çeviribilim odakta değildir.

Aynı şekilde, çeviribilimi ve çizgi romanları odağına alan akademik yazıların azlığından yabancı akademisyenler de şikâyet etmektedirler. Örneğin, Kaindl, (1991) çizgi romanlara çeviribilim ansiklopedilerinde, sözlüklerinde veya ders kitaplarında yer verildiğini, ama bunların genelde analitik dizilerde yer almadığını söylemektedirler. Başka çalışmalarda ise (bkz. Hatim ve Mason, 1990, s.18-20) çizgi romanlar bir çeviri stratejisini veya bakış açısını açıklamak için sadece örnek olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacını ve kapsamını kısaca özetleyecek olursak, Türkçeye çevrilmiş eğitsel bir çizgi roman ilk olarak çevirmenin gözünden (kısıtlar, yaşanan süreçler, çeviri zorlukları, çeviri seçimleri vb.) anlatılır. Bunu takip eden bölümde ise çevirmenin yazdığı bölümü görmeyen ve kitaba bir uzman çeviri eleştirmeni, editör olarak yaklaşacak kişinin gözünden kaynak ve erek metin karşılaştırmalı olarak değerlendirilir. Bu sürecin amacı ise çevirmenin amaçladığı metin ve yaşadığı gerçek süreç içindeki bulguların, eleştirmen/ editörün gözünden nasıl yorumlandığını karşılaştırmak ve çevirmen ve eleştirmen bakış açısındaki ve gerçekliğindeki farklılıkları veya benzerlikleri ortaya koymaktır.

Bu analiz kısmına geçmeden önce çizgi roman çevirisine dair çeviribilim alan yazını kapsamında bir çerçeve çizmek yerinde olacaktır.

2. Çeviri ve çizgi roman

Çevirmen bakış açısından çizgi romanı ele alarak anlatıya başlarken bunun belli makale ve kitaplarda farklı isimlendirildiğinin bilincindeyiz. Biz amacımıza uygun şekilde, çizgi ile yazılı dilin ve grafiklerin birlikte yer aldığı her yayının bir ‘çizgi roman’ olduğu tanımıyla yola çıkıyoruz. Alan yazınında çizgi romanların kimi zaman bir tür, kimi zaman bir ortam, bazen bir dil, bazense bir göstergebilimsel sistem olduğu yönünde pek çok isimlendirme/betimleme mevcuttur.

Çizgi roman dediğimiz olgu birçok ülkenin kültürünün adeta içsel bir parçasıdır. Bu, kültürün dokusunun bir parçası olarak düşünülebilir. Ancak, yukarıda da belirttiğimiz üzere oldukça büyük bir kısmı çeviri ile kültürlere yerleşen bu türün çevirisi üzerine yazılan araştırmalar ise sayıca daha azdır. Bu bağlamda birçok farklı şekillerde ve dizinlerde basılan bu eserlerin, grafik-dilsel anlatıların veya hikayelerin aktarımında çeviri büyük bir rol oynamaktadır.

Eisner (1985, s.10) çizgi romanlar konusundaki incelemesinde dilsel ögelere odaklanır. Çizgi romanlarda sözlerin ve yazıların salt dilsel bir anlamı olmadığından bunun yanında görsel olarak da anlamlandığından söz eder. Sözcüklerin grafik olarak anlamlandırılması ise çizgi romanlar içinde kullanılan değişik yazı formları, renkleri veya konumlandırılmalarıyla ilişkilendirerek, bunların aslında ‘görselin’ bir ögesi haline geldiğini savunur. Yazar özünde, anlatıya hizmet eden bu dil kullanımının görselin bir uzantısı niteliğinde olduğunu savunmaktadır Barberi (1991) çizgi romanlarda dilin çizimler, karikatürize edilmiş ögeler, resimler ve grafikler, yazılı metinler, kimi zaman şiirler ve şarkılar içerdiğini söyler. Yazar, ayrıca iletişimin sözel olmayan boyutlarının da iletilebildiğini söyler. Bu boyutlara örnek olarak da beden dili, yüz ifadeleri gibi ögeleri sıralar. Bu konuda Mayoral ve diğerleri (1998, s. 362) yukarıda sayılan ve benzeri nedenlerle çizgi roman çevirisini ‘kısıtlanmış bir çeviri türü’ (ing: constrained translation) olarak ele alırlar. Bu görüşe çeviribilimci Gottlieb (1998) de katılır ve bu türün çevirisinde hem görsel hem de teknik bazı kısıtların olduğunu vurgulayanlar arasındadır.

Mey’in (1998, s.136), çizgi romanların yükselişini ve yayılışını kitlelesel medya ile ilişkilendirdiğini görürüz. Restaino (2004, 26) ise çizgi romanların düşük kalite sanat eserleri (ing: low brow) olabilecekleri gibi entelektüel içerikli (ing: high brow) sanat eserleri de olabileceklerinden söz eder. Scatasta (2002, s102-122) de bununla bağlantılı olarak çevirmenin belli bir çeviri yaklaşımı geliştireceğinden ve düşük kalite sanat eserleri olarak nitelendirilebilen örneklerde (ki bunların en yaygın okur kitesine ulaşanlar olduğunu söyler) çeviri stratejilerinin hamiler veya ‘pazar’ tarafından belirleneceğini, ayrıca çevirmenin yaklaşımının genelde erek alıcı odaklı olacağını vurgular. Ancak, entelektüel içerikli eserler söz konusu olduğunda çeviri stratejilerinin çeviri spektrumu içinde daha kaynak odaklı bir yaklaşıma doğru kayacağı iddiasını ortaya koyar.

Çizgi romanlar konusunda çeviribilimci olarak en önde gelen isimlerden Zanettin'in kitap bölümü alana değerli katkı sağlamıştır. Zanettin (2008, s.1-32) bölümünde özellikle çizgi romanların tarihine, çevirmen bakış açısından önemli konuları ele alarak kısaca değinir. Sonrasında ise özellikle çizgi romanların bir sanat türü olarak ve bir iletişim türü olarak önemine ve bunun çeviri içindeki yerine değinir. Kitap bölümünün yapılmasına bakıldığında, aslında yazarın çeviri ve çevirmenin özellikle de çizgi romanların yayılımı konusunda ne kadar etkin bir rol oynadıklarından söz ettiği anlaşılır.

Bu bölümde örneklenen yazılardan hareketle çeviribilim odağından bakılarak ve özellikle de çeviri eleştirisini de çalışmaya katarak yapılacak akademik çalışmalara ne kadar ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Çizgi roman türü ve çevirisi hakkında yazılan çoğu araştırma, türe genel olarak yaklaşmış ve bir üst bakışla ele almıştır. Halbuki, bu alanda vaka çalışmalarının ve çeviri eleştirisi çalışmalarının yapılması da bir gerekliliktir.

Çeviribilim alan yazınından bazı örneklerle özetlediğimiz bu bölümü takiben bu türün Türkiye'deki durumuna da bakmak gerekecektir. Zira incelenecek bütüncü İngilizce eğitsel bir çizgi romanın Türkçeye çevirisidir. Dolayısıyla, Türk kültürü ve yazınında çizgi roman tarihine, geleneklerine ve evrimine aşağıdaki bölümde kısaca değinilmiştir.

3. Türkiye'de çizgi roman ve çeviri

Türkiye'de çizgi romanlar ve karikatürler hakkında pek çok çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı bir kaynak çizgi romanla çevirisine odaklanmak olduğundan, bu bölümde kısaca Türkiye'deki çizgi roman alan yazınına örnekler vermek amacıyla birkaç yazar ve yazıdan kısa özetler verilmiştir. Aşağıdaki anlatıdan da anlaşılacağı üzere bu bölümün kısa tutulmasının en önemli nedeni sözü edilen çalışmaların özünde çeviribilim odağında yapılmamış olmasıdır.

Türkiye'de, Cantek'in (2002a) yılında bölüm yazarlığı ve editörlüğünü yaptığı çizgili hayatla ilgili eserin alandaki kitaplar arasında belli bir önemi vardır. Bu kitabın sonunda verilen 14 sayfalık *Türkçe'de Yayımlanan Çizgi Roman Yazıları Kaynakçası* sunulmuş ve böylece Türkiye'de bu konudaki çalışma sayısının ne kadar çok olduğu gösterilmiştir. Ayrıca, eserin yayımlanmasından bu yana da bu eserlerin sayısı artmıştır. Çoğu eser doğrudan çizgi romanların karikatürlerin ve benzeri türlerin çevirisine odaklanmadan, eserlerin kendisine, sosyolojik etkilerine, iletişim araçları olarak kullanımlarına, popüler yazına odaklanarak eserleri ele alsın da yazıların bazılarının satır aralarında çeviriye dair bilgiler de bulunmaktadır.

Cantek (2002b, s. 15-27) giriş bölümünde kısaca Türkiye'de çizgi romanın gelişim seyrinden söz eder. İlk başlarda dergiler ve gazetelerde bu türe yer verildiğinden, yaygınlaşmasının ise Amerikanlaşmayla koşut olduğundan söz eder. Türkiye'de ilk dönemde çevrilen çizgi romanlara müdahalenin çok olduğunu ve özellikle yerleştirme ve toplumsal normlara uygun olarak ehlileştirilmenin yaygın bir uygulama olduğunun altını çizer. 'Müdahale' diye adlandırdığı olgunun ise sosyo-politik nedenlere bağlı olduğunu vurgular.

Yazarın yine aynı bölümde değindiği ilginç bir nokta ise bu türe ilk başta çizgi roman denilmesi ve 'roman' sözcüğünün kullanımıyla bu türe bir statü atfedilmesi çabasının görülebileceğidir. Araştırmacının bulgularına göre çizgi romanlar ilk kez çocuk dergileriyle Türkiye'ye girmiştir. Türkiye'de çizgi romanın evrimine bakıldığında araştırmacıya göre çocuklar için yazılan çizgi roman sayısı az olduğundan genelde yurt dışından alınarak çevrilen (özellikle Amerikan ve İtalyan) çizgi

romanların bu akıma öncü olduğunu söyler. Ellili yılların sonlarına doğru da Frankofon ürünler genelde kopyalanarak ve çevrilerle okura sunulmuştur. Araştırmacıya göre 1975-1995 döneminde hiçbir dergi veya çizgi roman yayın hayatını sürdürememiştir. İlerleyen yıllarda ise D yayıncılık ve Egmont'un birleşmesiyle çizgi roman sektörü yeniden canlanmıştır. Bu canlanmaya rağmen eskisi kadar satmayan çizgi romanlar yine de yayıncılar için cazip bir sektör haline gelmiştir. Aynı dönemde çizgi romanlar artık kitabevlerinde satılmaya başlanmıştır. Bu dönemden itibaren de çizgi romanların yaratıcıları, çevirmenleri, kaligrafları ve benzeri alan yazınında artık tartışılan konular haline gelmiştir.

Alsaç (1994, s.13) yılında özellikle Türkiye'ye odaklanarak kaleme aldığı çizgi roman incelemesini de kapsayan çalışmada alana dair önemli bilgiler paylaşmaktadır. İlk önce genel olarak çizgi romandan söz eden yazar bunu "resim ya da çizim dizileriyle öykü kurgulama sanatı" olarak tanımlamayı uygun görmüştür. Çizgi romanın en önemli özelliğinin yazı-resim bütünlüğü olduğunu savunan yazar, anlaşılması kolay bazı biçimsel anlatı kalıplarının kullanıldığını söyler. Çizgi romanın bir öykü aktarımı olduğunu ifade eden Alsaç (1994, s.19) bu türün yazın sanatına da yakın bir tür olduğunu vurgular.

Alsaç (1994, s. 41-46) özellikle Türkiye'de çizgi romanı anlattığı bölümde ise ilk çizgi roman örneklerinin çocuklara yönelik olduğunu ve çocuk dergilerinde yayımlandığını söyler. 1950'li yıllarda ise artık bağımsız çizgi romanların yayımlandığını, özellikle de İtalyan ve Amerikan çizgi romanlarının çevirilerinin popüler hale geldiğine işaret eder. 1970'li ve 1980'li yıllarda ise korku ve savaş gibi konuları içeren çizgi romanların çevrildiğine değinir. Alsaç (1994, s.45), başka ülkelerde de örnekleri görülebileceği gibi, kimi zaman yurtdışında türetilen çizgi romanların kopyalandığı ve kahramanlarının değiştirilerek Türkiye gerçeklerine uyarlandığı çizgi romanlar da görüldüğünün altını çizer.

Kitabının sonuç bölümünde Alsaç (1994, s. 63-65) çizgili anlatımların Türk kültüründe kısa zamanda büyük ilgi gördüğüne değinir. Çok geniş okur kitlelerine ulaşan yapıtların toplumun üst ve alt katmanlarına seslenebilen bir tür olmasıyla popülerliklerini açıklar. Çizgi romanların bazılarının bir halk sanatı 'popüler sanat' olarak görülebileceğini de ileri sürer. Teknolojik gelişmelerle evrilen bu sanatın, tanıtımcılık ve eğitim gibi alanlarda kullanımının da yaygınlaşacağını öngörür.

Çizgi romanlar hakkında yazılan kitapların çoğunun iletişim bilimlerinden ve edebiyat alanından uzmanlar tarafından kaleme alındığı düşünülürse, kitaplar ve yazılar özellikle bu iki uzmanlık alanına odaklanarak yazılmıştır. Ayrıca, çoğu eserde karikatür, çizgi roman ve çizgi film türleri bir araya gruplanmıştır. Halbuki, çeviribilim bakış açısından çizgi filmler görsel-işitsel çeviri alanı altında incelenen ürünler, çizgi romanlar yazın çevirisi altında incelenen ürünler ve karikatürler de mizah çevirisi alt alanında incelenen ürünlerdir. Türkiye'de bu türlere ayrı ayrı odaklanarak ve özellikle çeviri ve çeviribilim açısından ele alarak yazılacak çok fazla kaynak ve konu bulunmaktadır. Bu çalışmamızda alan yazınındaki bu boşluğu bir nebze de olsa kapama çabamız da olmuştur. Ancak, bir sonraki bölümde de görüleceği üzere çalışma tek bir esere ve çevirisine odaklandığı için kısıtlı bir çalışmadır. Ayrıca, makale eğitsel bir çizgi roman bütüncesini ele almış ve dolayısıyla çizgi romanların da bir alt türüne odaklanmıştır.

4. Eğitsel çizgi romanların çevirisi ve araştırma bütüncesi

Bu bölüm altında ilk önce eğitsel çizgi romanların çevirisine dair çeviribilim alan yazınında yer alan bilgiler paylaşılacak, sonrasında ise aslında tarih konusunda eğitsel bir çizgi tarih kitabı olan araştırma bütüncesinin kaynak metnine değinilecektir.

4.1. Eğitsel çizgi romanların çevirisi

Eğitsel çizgi roman bu çalışma kapsamında bilgi aktarmaya yönelik olarak yazılmış çizgi romanlar olarak tanımlanmıştır. Gerçi her çizgi romanda bilgi aktarılabilir, ancak eğitsel çizgi romanların asıl amacı bir alanda bilgi aktarmaktır ve belli bir konuya odaklanmaktadır.

Bu tür çizgi romanlarda aslında diğer çizgi romanlarda da söz konusu olan 'gerçeklikler/kısıtlar' bulunmaktadır. Formatlar, kutucuklar ve konuşma balonları bunlara birer örnektir. Jüngst'a (2008, s.172) göre bu tür çizgi romanlar aslında gayet dar bir alıcı grubuna yönelik olarak kaleme alınır (örneğin, ergen okurlar). Ancak, yazar bazı yayımların da evrensel bir niteliği olabileceğinden (özellikle tasarım açısından) ve farklı geçmişlere ve kültürlere sahip okurlara da hitap edebileceğinden söz eder. Araştırmacı bu tür eserlerin kurgusal çizgi romanlar kadar yoğun olarak çevrilmediğinden ve okur sayılarının da daha düşük olduğundan söz eder.

Eğitsel çizgi romanların çevirisinde (her çizgi roman çevirmenin bildiği gibi) bu türe özgü bazı temel zorluklar bulunur. Örneğin, yazılı metnin konuşma balonunun ve satırın içine sığdırılması kısıtlayıcı bir unsurdur. Ancak, eğitsel materyal söz konusu olduğunda kimi zaman ek birtakım sorunlar da ortaya çıkabilmektedir: Bunlardan biri genelde belli bir uzmanlık alanına özgü olan bilgilerin çizgi roman biçimine, biçimine ve popüler kültüre uygun bir şekilde sunulmasıdır. Bu da çevirmenin söz konusu alanı bilmesini veya alanda yoğun araştırma yapmasını gerektirecektir.

İkincisi, özünde esprili bir şekilde kaleme alınan çizgi romanlarda bolca mizah da kullanılır. Ancak, ne her kültürün popüler ürün anlayışı ne de 'çizgi roman ve espri anlayışı' birbirine uyar. Çevirmenin espriyi anlamak için kaynak kültürün mizah anlayışına bunu aktarabilmek için ise erek kültürün mizah anlayışına hâkim olması gerekir.

Bu işi üstlenecek çevirmenin yukarıda sayılanlara ek olarak belli vasıflara da sahip olması gerekir. Örneğin, daha önce çizgi roman çevirmiş ve bu türün özelliklerini kendi kültüründe ve dilinde tanıyor olması gerekir. Aynı zamanda hitap ettiği kitlenin eğitim düzeyini ve algısını tahmin etmesi gerekir. Ayrıca teknik çeviri ve mizah çevirisi (Bkz. Vandaele 2002) konularında da deneyimli olması şarttır çünkü hem bilgi hem de mizahı aktaracaktır. Eğitsel bir çizgi romanın çevirisi tüm bu becerileri, deneyimleri ve hatta başka bilgileri gerektirecektir.

Eisner (2001, s.144) eğitsel çizgi romanların özellikle okurları belli bir konuda bilgilendirmek için yazıldığından söz eder. Dolayısıyla, çevirisinin amacı da benzer olmalıdır. Bir eğitsel çizgi romanı çevirme kararı aslında sosyal boyutu olan bir karardır. Bu ifade şu şekilde açıklanabilir: yaynevi ya bu ürünün erek alıcılar açısından ilgi çekebileceğini düşünür, ya da bu alanda bir boşluğu dolduracağını varsayar. Öte yandan bu çevirilerin yapılması erek kültürde ve yazında ihtiyaca bağlı veya ilgiye bağlı olarak da düşünülebilir.

Bu tür eserlerin çevirisini yapmanın tek bir yolu olduğu iddia edilemez (bu bütün çeviriler için de geçerlidir). Çeviri konusundaki kararlar başta eserin çevrilip çevrilmeyeceği kararı ile başlayıp birçok etmene göre değişebilir. Bunların çoğu politik veya sosyal açılardan konuya bakılarak verilen kararlar olacaktır. Ayrıca, yaynevinin aklında mutlaka bir hedef kitle vardır. Söz konusu hedef alıcı kitle de çevirmenin çevirisini şekillendirmesinde büyük rol oynayacaktır.

Bildiğimiz kadarıyla ve araştırmamız sonucunda Türkiye'de özellikle eğitsel çizgi romanların çevirisine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Çizgi roman türünün bir alt alanı olan bu türe eğilmenin özellikle

önemli olduğu düşünülebilir. Okyayuz'un (2017) çocuklar için bilgilendirici tarih kitapları ile ilgili makalesinde de vurguladığı gibi resimlerle, hikayelerle belli tarihsel olayları ve zamanları anlatmak artık hem bu tür eserlerin çevirisi hem de bu kaynak metinlere benzeyen, bunları kopyalayan özgün Türkçe metinlerin yazılmasında büyük rol oynamıştır. Aynı olgunun çizgi roman türünde de görülmesi, özellikle de dünyada bu türün eğitsel amaçlarla yaygınlaştığı bir dönemde oldukça olasıdır.

Kısaca eğitsel çizgi romanlar hakkında bilgi verildikten sonra araştırmada ele alınacak kaynak ve erek eserlerin çevirisi çizildiğinden, araştırma bütüncesini açıklamaya geçmek gerekecektir.

4.2.Araştırma bütüncesi

Araştırma bütüncesi bir kaynak eser *The Cartoon History of the Universe Volumes 1-7 From the Big Bang to Alexander the Great* (1990) ve Şirin Okyayuz tarafından 2010 yılında yapılan *Evrenin Çizgi Tarihi* başlıklı Derin Kitap tarafından basılan çevirisi.

Kaynak eserden kısaca söz etmek yerinde olacaktır. Ford (1990) yılında sözü edilen kaynak kitap hakkında yazdığı bir yazıda kitabı özetleyerek belli bilgiler paylaşır. Yazar popüler kültürü kimi zaman eleştirenler olduğunu ve bu kitlelerin de özellikle günümüz gençliğinde tarih bilgisi eksikliği olduğunu iddia ettiklerini anlatır. Bu konuyu da birçok örnek vererek açıklar. Larry Gonick'in bu gerçeği değiştirebilecek bir çabası olduğuna inandığını söyleyerek, çalışmada kaynak eser olarak ele alınan kitaba işaret eder. Gonick'in tüm insanlık tarihini özellikle çizgi roman gibi bir formatta sunmasının aslında çok zor bir uğraş olduğuna değinir. 7 bölümden oluşan ilk eserde (makalede ele alınan bütüncede) yazarın çok geniş bir zaman dilimini özetlediğini söyler. Evrenin kökenlerinden başlayarak ve dünyada yaşamın başlangıcından yol alarak, Büyük İskender'in zamanına kadar uzayan anlatıya değinir. Ford kısa özetinde bölümler ilk ilkel hücrelerden başlayan anlatımın devamında, primatlardan, tarih öncesi dönemden, Homo Erektüs, Neandertal ve Kro Magnon'lardan Taş devrine geçtiğini, sonrasında da Homo Sapiyenlere ve buz devri sonrası ilk yaşama değindiğini söyler. Sümer şehirlerinin kuruluşu ile devam eden anlatıyı Sümer ve Antik Mısır'daki ilk medeniyetlerin anlatısının ve ilk yazılı metinlerin betimlemesinin takip ettiğini ortaya koyar. Museviliğin kökenlerinden Hamurabi'ye uzanan tarihsel yolculuk devamında okuru ilk İncillere, aradaki tarihsel döneme ve Antik Yunan'ın yükselişine götürür. Yazar ayrıca kitabı kolay okunur ve anlamlı bulduğunu ifade eder. Özellikle de çizgi tarihin hem tarihi öz bir şekilde anlatmak ve bu tarihi gündelik hayattan görsel örneklerle canlandırmak adına (evleri, kıyafetleri, dini unsurları yansıttığı için) bilgiye eşsiz bir erişim sunduğunu savunur. Gonick'in yazılı metinlerde ise tarihi bilgileri ilettiğini söyler. Araştırmacı çizgi tarihlerin doğaları gereği görsel ve dilsel unsurları birlikte kullanmasından dolayı daha anlaşılır metinler olduğunu söyler. Söz konusu eserin sadece tarih uzmanlarına değil herkese hitap edebilecek bir anlatı tarzı olduğunun altını çizer. Son olarak da okurlara kitabı tavsiye eder.

Upton ve diğeri (2013, s. 28-38) ise konuya başka bir bakış açısından bakıp söz konusu eseri ele alırlar. Çok yakın bir geçmişe kadar çizgi romanların ve grafik romanların sınıf ortamında kullanılmadığını, bu metinlerin adeta 'küçük görüldüğünü' ifade ederler. Ancak, günümüzde bu gibi metinlerin akademik ortamlarda ve sınıflarda da kullanıldığını ve eğitim kaynağı olarak saygınlık kazandığını söylerler. Yazarlar ayrıca alan yazınına bakıldığında grafik anlatıların eğitim ve öğrencilerin ilgisini çekme gibi özelliklerinin üzerinde çalışılan konular olduğuna dikkati çekerler. Çizgi romanların ilgi çekici, eğlendirici oldukları ve aslında görsel ve dilsel unsurlarla anlatıyı destekledikleri için akademik ortamda çok etkin eğitim araçları olabileceğinin altını çizerler.

Haffie (1992) bu eser hakkında yazdığı eleştirel yazıda ise aşağıda kısaca belirtilen noktalara değinir: Entelektüel içerikli çizgi roman diye bir olgunun kendi içinde tezat olduğunu savunan yazar sözü edilen eserin bunun bir örneği olduğunu ileri sürer. Gonick'in çok uzun bir tarihi 350 sayfada çizgi roman ve karikatürlerle anlatmasını eleştirir. Entelektüel anlamda içeriğin sorgulanabilir nitelikte olduğunu ileri sürer. Çok fazla konuya hızlıca ve kısaca değinildiğini sıralar. Özellikle şehirlerin doğuşu bölümünde çok fazla yorumlama yapıldığını ve geleneksel sayılabilecek arkeolojik ve antropolojik kuramlara fazla yer verilmemesini eleştirir. Ancak, kitabın sonunda verilen kaynakçada daha fazla okuma materyaline işaret edildiğini de ifade eder.

Genel olarak örneklenen yorumlara bakıldığında kaynak eser yayımlandığı ülkede ve dilde beğeni toplamış ve 'girişimci ve yenilikçi' bir açılım olarak olumlu karşılanmıştır. Tabii ki eleştirenler de olmuş ancak onlar bile yazara belli yerlerde hakkını teslim etmişlerdir.

Kaynak metin hakkında bu bilgilendirmeden sonra bu kaynak metnin ve çevirisinin nasıl bir yöntemle inceleneceğine de değinmek gerektir.

5. Metodoloji

Metodoloji açısından bakıldığında makalemizde sözü edilen iki eser (kaynak ve çevirisi) sadece niteliksel olarak ele alınmaktadır.

Makalenin amacı doğrultusunda ilk önce kitabın çevirmeni kendi çeviri sürecini, kısıtları, yayınevi ile diyalogunun çeviriye etkisini, türe özgü zorlukların esere yansımını, eserin içeriğine yönelik zorlukları kategorize ederek anlatmıştır.

Bu kısım ikinci yazar olan çeviri eleştirmeni/editörü olan uzmanla paylaşılmamış ve onun da tamamen nesnel bir şekilde eseri farklı bir bakış açısından (eleştirmen/editör) olarak incelemesi ikinci analiz alt bölümünde sunulmuştur.

Ancak iki yazar kendilerine ait bölümlerin yazım süreçlerine başlamadan önce analizlerinde yukarıda çizgi roman çevirisi bölümü altında açıklandığı üzere söz konusu yazın türünün başlıca özellikleri olan, türe özgü kısıtlar ve özellikler, dil ve kültür, alıcı kitle, mizah unsuru, sessel ve görsel unsurlar başlıkları altında incelemelerini yapacaklarına ancak gerekli gördükleri durumlarda başka bakış açıları ve başlıklar ekleyebileceklerini kararlaştırmışlardır. Karşılaştırmalı olarak çeviri amaçlı kaynak ve erek metin çözümlemesi yapılacağı konusunda anlaşmışlardır.

Böylece çevirmenin gerçeklerini bilmeden ve çeviriye bir okur ve eleştirmen gözüyle yazılan değerlendirme yapılmış ve bu bilgiler çevirmenin bilgileri ile harmanlanarak çevirmenin amaçladığı ile eleştirmenin gördüğü arasındaki farklılıklara, benzerliklere ve benzeri unsurlara tartışma bölümünde değinilmiştir.

Bu şekilde eserlere iki farklı bakış açısından bakılmıştır. İlk bakış açısı kitabın çevirmeni tarafından sunulmuştur. İkinci bakış açısı da (kendisi de bir çevirmen olan) eleştirmen/editör tarafından sunulmuştur. Bu iki bakış açısının bağlantısına/kopukluğuna, yönelik bir çalışma ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu da zaten analiz bölümünü takip eden tartışma bölümünde ele alınacak konudur. Ayrıca bu konu tartışma ve sonuç bölümü altında aktör-ağ kuramı çerçevesinde de ele alınmıştır. Ama ilk önce analiz bölümleriyle ilgili ayrıntılı bilgi vermek yerinde olacaktır.

6. Analiz

Analizlerin sunulduğu bölüm, ilk bakış açısı kitabın çevirmeni tarafından sunulmuştur. İkinci bakış açısı da eleştirmen/editör tarafından sunulmuştur. İki yazar sürecin başlangıcında birlikte bir taslak olarak kullanacakları ancak istediklerinde genişletebilecekleri bir değerlendirme listesi belirlemiştir. Çizgi roman türüne özgü kısıtlara, özelliklere, dilsel ve kültürel unsurlara, alıcı kitlesine uygunluğa bakılacağına ve bunlar dışında belirtmek isteyebilecekleri başka başlıklar altında da özgün eser ve çevirisine odaklanmışlardır. İki yazar da makalenin bu bölümlerini son taslak sürümünde tartışma bölümünün ve sonucun yazılmasına kadar birbirleriyle paylaşmamışlardır. Bu şekilde iki analizin de nesnelliliğinin korunacağı düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bu bölüm altındaki iki alt bölümde, ilk önce çevirmenin bakış açısından analiz, ikinci alt bölümde de eleştirmen ve editörün bakış açısından analiz paylaşılmaktadır. Bunların yorumlanması ve harmanlanması ise tartışma bölümüne bırakılmıştır.

Aşağıdaki ilk alt bölümde çevirmenin gözünden çevirisi ele alınacak ve süreçten, öz eleştirisine kadar birçok konuya değinilecektir.

6.1. Çevirmenin bakış açısından analiz

İlk bakışta, kısa cümlelerden, baloncuklardan ve gayet sade bir anlatıdan oluşan kaynak metnin çevirisinde birçok unsur devreye girmiş ve çeşitli çeviri seçimleri (çevirmen tarafından) ve çeşitli kararlar, (yayınevi, editör ve çevirmen tarafından) verilmiştir.

Eğitsel çizgi roman çevirisi yukarıda verilen alan yazını taramalarında ve açıklama bölümlerinde de anlatıldığı gibi oldukça çok sayıda çevirmen seçimi ve araştırma yapılmasını gerektiren bir çeviri türüdür. Bir yandan çizgi roman çevirisi türüne özgü kısıtlar çevirmeni zorlarken, diğer yandan kültürlerarası mizah aktarımı, dar bir alıcı kitleye hitap edecek bir eserin alıcı kitlesinin ‘sosyo-kültürel’ bağlamına uygunluğu ve benzeri birçok konuyu tartmak gerekir. Bu nedenle de çevirmen her sözcük seçiminde, her cümle kurgusunda, hem görsel ve biçemi dikkate alarak, hem de tüm yukarıda sayılanları da düşünerek çeviri seçimleri yaparak karar verir.

Bu kararların ve seçimlerin, sürecin kendisinin ve çevirmen sürecinin anlatısı bir makale kapsamına sığmayacağından, bu alt bölümde belli başlıklar altında konular özetlenmiştir ve örneklenerek verilmiştir. Ancak, burada sözü edilen bölümlere ek olarak uzamsal kısıtların daha derin bir şekilde değinilebileceğini, görselin çeviriyi kısıtladığı bağlamların (görsel-işitsel çevirideki benzer bir şekilde) da anlatılabileceğini ve daha birçok konuya değinilebileceğini unutmamak gerekir. Aşağıda verilen başlıklar altında ise, kısmen bazı çizgi roman ile ilgili konulara değinilse de özellikle çalışmanın öznesi olan eğitsel çizgi romana özgü olan konulara daha fazla yer verilmiştir.

6.1.1. Yayınevinin hedef kitlesi

Yayınevi her ne kadar çevirmene hiçbir konuda dayatmada bulunmasa da bu kitabın çevirisinin özellikle özel orta öğretim okullarında okuyan öğrencilere tarih veya kültür dersleri bağlamında ek okuma olarak verilmesini umduklarını söyledi. Ayrıca, çocuklarını bu gibi konularda eğlenceli bir tarzda eğitmeye meyilli ebeveynlerin ve çocukların kendilerinin kitabevlerinden alabilecekleri şekilde kitabın pazarlanacağı yönünde bilgi vermiştir.

Bu hedef kitlenin belirlenmesi çevirmenin işini çok kolaylaştırırken (zira oldukça dar ve eğitim düzeyi belli bir kitleden söz edilmektedir) çevirmenin işinin zorlaştığı durumlar da oldu. Çevirinin hedeflediği kitle yayınevinin amaçları doğrultusunda ergen alıcılar veya aileleri veya bu kitlelere eğitim veren kurumlardı. Aslında, yayınevinin tek başlık altında grupladığı kitleye bakıldığında, çevirmen bakış açısından üç farklı hedef kitle vardı, okur kitlesi değişmiyordu (belli bir yaştaki ergenler) ancak kitabı bu ergenlere ulaştıracak ebeveynlerin ve eğitimcilerin de tartının bir kefesine koyularak belli çeviri yaklaşımları geliştirmek gerekiyordu. Aşağıda sözü edilecek bölümde daha ayrıntılı bir şekilde açıklanacak eğitimcinin ve ebeveynin bakış açısından çevirinin 'ergene uygunluğu' nu da düşünmek gerekiyordu.

Yayınevi ayrıca, çevirmenin çeviride kültürlerarası geçişte uygun göreceği öz sansür uygulamasının abartmamak ve gerekçelendirmek şartıyla yapılabileceğini, ancak aslen kitabın sansürlenmesini (sansür ile ilgili ek bilgi için bkz. Billiani, F. (ed.) 2007) uygun görmediğini de ilettiler. Toury'e (1995, s.278) göre özsansür çevirmenin çeviri edimi sırasında erek kültürün normlarına uygun olarak çeviri yapma gereksinimini kapsar (özsansür ile ilgili ek açıklama ve bilgi için bakınız Bar-Tal, 2017). Bu bağlamda birkaç örnek vermek yerinde olacaktır: Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi tarih dersi müfredatının içinde bulunmayan 'cinsellik' ve 'evrim teorisi' gibi konulara değinilen kitapta yayınevinin politikası gereği bunlar çıkartılmamış veya sansürlenmemiştir.

Dolayısıyla, çevirmenin bu hedef kitle bağlamında düşüneneceği iki farklı 'alıcı' (kitabı alacak kitle) ve bir okur (ergenler) oluşmaktadır. Ergenlerin yaşları itibarıyla özellikle de tabu veya toplumsal olarak 'genel edebe aykırı konuları' görmekte veya argo ve küfür konusunda genelde çok büyük bir hassasiyetleri olmadığı halde (örn. bkz. Yağcı ve diğerleri, 2021), ebeveyn ve eğitimcilerin görüşleri (örn. bkz. Yavuz, 2012) farklı olabilmektedir. Çevirmenin ise, iki kitleyi de düşünerek harekete etmesi önemlidir. Buna bir öz sansür de içeren örnek vermek gerekirse çeviride: "My God! It's an orgy" ifadesi (kaynak eser s.17) aslında Türkçede "Aman tanrım! Seks partili alem yapıyorlar" gibi bir çeviri ile çevirebilirken, çevirmen öz sansür uygulayarak ifadeyi yumuşatmış ve "Amanın! Azmış bunlar!!" olarak ifadeyi çevirmeyi uygun görmüştür.

Kısacası birçok etmenin ve alıcının söz konusu olduğu durumlarda, çevirmen içeriği ve alıcıların hassasiyetlerini dikkatle tartmış ve gerektiği yerde gerekçelendirerek öz sansür uygulamış, ancak yayınevi veya editör böyle bir politikayı asla dayatmamışlardır.

6.1.2. Uzamsal kısıt ve baloncuk kısıtı

Tüm çeviri boyunca kaynak eserde yer alan üç dilsel unsurun çevirisi çevirmen için kısıtlayıcı birer öge olmuştur. Birincisi, çizgi roman kutucuklarının içine, üstüne ve altına yerleştirilen bilgi içeren kutular, ikincisi konuşma balonundaki 'konuşmalar', üçüncüsü görselle bütünleşik ya da görselin içinde verilen yazılardır. Bu bütün eserin çevirisi boyunca dikkate alınan ve çizgi roman türüne özgü bir kısıt olduğu için bu konuyu sadece kısaca açıklamakla yetineceğiz.

Çevirmen yukarıda sayılan yazıların geçtiği ortamlarda genel hatlarıyla görseli bozmamak ve yazıya (mümkün olduğu ölçüde) kaynak eserdeki 'kapladığı alan' kadar yer vermek amacıyla bu kısıtlara özellikle dikkat ederek çevirisini gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda da ilk başta karakter ve sözcük sayısını saymak gibi erek metinde ne olması gerektiğini aşağı yukarı kestirebileceği bir yaklaşım benimsemiştir. Ancak, bu karakter ve kelime sayısını birebir tutturmak söz konusu iki dilin farklılıkları ve farklı çeviri yaklaşımlarının gereklikleri doğrultusunda her zaman mümkün olmamıştır. Bu gibi bağlamlarda da

çevirmen silme, ekleme, uyarılama ve daha birçok strateji ile bu iki kısıtın üstesinden gelmeye çalışmış ve öncelikle eğitsel içerikten ve bunun devamında çizgi roman tarzından ve biçimsel mizahi anlatıdan ödün verilmeyecek veya en asgari ödünün verileceği çeviri seçimini yapmaya özen göstermeye çalışmıştır. Bunun bir örneği (kaynak metin sayfa 13) kaynak metinde kullanılan “look out!” ifadesidir. Boşluklu 9 karakterden ve iki sözcükten oluşan bu ifade Türkçe çeviride “Dikkat!!” olarak boşluklu 8 karakterle sözcük sonuna bir ikinci ünlem eklenmiş ve böylece yalnızca yazı tipi kalınlaştırılarak uzam kısıtına uyulabilmiştir. Aynı yaklaşım kaynak metin sayfa 13’teki ilk karede de uygulanmış bir daha kalın yazı tipi kullanılarak baloncukun içinde boşluk kalması engellenmiştir.

Ayrıca, çevirmen bu konuda son düzenlemeyi yapacak olan grafik tasarımcıya da zaman zaman belli notlar ve uyarılar yazarak, bazı işlemlerin gerekliliğini (örn: sığmayacak, farklı bir yazı karakteri veya küçültme düşünülebilir gibi) açıklamalar yapmıştır.

6.1.3. Görselle iç içe geçmiş olan ses efektlerinin ve yazıların çevirisi

Görselin içine işlenmiş olan yazıların ve ses efektlerinin çevirisi de çevirmen için kimi yerde zorlayıcı bir unsur olabilmıştır. Zira böyle durumlarda uzama belli sözcükleri sığdırmak (özellikle yazılar söz konusu olduğunda) veya kimi ses efektinin Türkçe karşılığını bulmak kolay olmamıştır.

Görselde yer alan ses efektlerine birkaç örnek verecek olursak (kaynak metin sayfa 13) kaynakta “Yum” olarak geçen sözcük aslında büyük hayvan ve bitkilerin küçüklerini lezzetli bulduğu ve yemek istediklerini ifade etmektedir. Buna cevaben yenmek istemeyen varlıkların bundan kaçınmaya dair tepkisi “Yow!” olarak verilmiştir. Türkçe çevirinin aynı sayfasında bunlar sırasıyla “Mama!” ve eski dönem çizgi romanlardaki nidalardan esinlenerek “Ahhgg” olarak çevrilmiştir. Bu bağlamda kültürel bir uyarılama yapıldığı söylenebilir. Bu konuda bir başka örnek (kaynak metin sayfa 9) iki uzay kitlesinin birbirine vurarak yapışmasını ifade etmek için kullanılan “Fud” sesinin Türkçeye benzer bir çarpma sesiyle “Klonk” olarak aktarılmasıdır. Aynı tarzda bir uyarılama (kaynak metin sayfa 18) “Sploosh” sesiyle iki cıvık kütlelerin birleştirilmesi anlatıldığı yerde, bunun Türkçede “Splaş” olarak karşılanmasıdır.

Belli sözcükleri görselle yerleştirmek içinse, kimi zaman görsel tasarımla uyumlu olacak şekilde punto, harf büyüklüğü ve benzerinin değiştirilmesi gerekmiş, böyle durumlarda da çevirmenin karakter sayısı sayarak bunu çeviri metnine not düşmüştür. Örneğin (kaynak metinde sayfa 4) görselle iç içe geçmiş olan “The Big Bang” yazısı 10 karakterden ve üç sözcükten oluşmaktadır. Türkçede bunun yerleşmiş ve bilinen bir karşılığı vardır “Büyük Patlama”. Çevirmen bu karşılığı kullanmayı uygun görmüş, ancak sayfa tasarım ve düzenlemesini yapan uzmana çevirinin 12 karakter ve iki sözcükten oluştuğunu, dolayısıyla yazı büyüklüğü ve karakteri ile görsel tasarıma uygun şekilde değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tür örneklerin hepsinde çevirmen Türkçe bilindik karşılıklarını kullanmayı ve çeviride karakter ve sözcük sayısı sayarak görsel tasarımı yapacak uzmanı bu konuda uarmayı uygun görmüştür.

6.1.4. Araştırma için kullanılan farklı tarih kaynaklarındaki farklı terimler

Bir çizgi tarih romanı olan kaynak eserde doğal olarak tarihte yaşamış birçok kişinin, kurulmuş birçok şehrin ve medeniyetin adı geçmektedir. Bunların çevirisinde çevirmen yerleşik bir karşılığı tespit edebildiğinde işi kolaydır.

Örneğin (kaynak metin sayfa 179) kaynak metinde geçen “Bathsheba” karakteri (Şeba’nın kızı) adıyla anılan Hititli karakterin Türkçede isminin “Batşeba” olarak çevrildiği ve çoğunlukla kaynaklarda aynen bu şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bir başka örnekte kaynakta (sayfa 182) “Abishag” olarak geçen

kadının ismi Türkçede çevriyazı ile “Abişag” olarak tespit edilmiştir. Böyle durumlarda çevirmen bir frekans (sıklık) araştırmasını Google ve gerekli kaynaklar üzerinden yapıp bu Türkçeleştirilmiş ismi aynen kullanmıştır.

Ancak bazı isimlerin Türkçeleştirildiği ve bunların yerleşik karşılıklarını bulmanın önemi de çevirmeni araştırmaya yöneltmiştir. Örneğin, kaynak metinde (sayfa 181) “General Joab” ismi Türkçe literatür ve alan yazınında tespit edilmiş ve “General Yakup” olarak Türkçedeki kullanımıyla çevrilmiştir.

Ancak, çevirmenin Türkçe alan yazınından tespit edemediği özel isimler de olmuştur. Bu gibi durumlarda çevriyazı (ing: transcription) veya aynıyla alıntılama yönteminin kullanıldığı da olmuştur. Örneğin, kaynak metinde (sayfa 183) “Jeroboam” ismi Türkçe kaynaklarda hem aynıyla “Jeroboam” olarak geçmekte hem de bazı yerlerde “Varoyam” olarak karşılığı da bulunabilmektedir. Burada çevirmen yine yukarıda belirtilen yöntemle elinde bulunan kaynak ve olanaklarla bir sıklık analizi yapmaya çalışmış ve ona göre en tanındık olabilecek çeviri karşılığı tespit etmeye çalışmıştır.

Bazı örneklerde de çevirmen nasıl bir seçim yapacağı konusunda kararsız kalmıştır. Örneğin, kaynak eserde adı sıkça geçen ünlü felsefeci “Plato” Türkçeye iç farklı şekilde Plato, Platon ve Eflatun olarak aktarılmaktadır. Bu gibi durumlarda çevirmen erek alıcı yaş grubuna hitap eden kitapları tespit edip burada en yoğun olarak nasıl kullanıldığını ölçmeye çalışmıştır ve buna göre kararlar vermiştir.

Kısacası, eğitsel çizgi romanı çevirecek çevirmenin isimlerden kavramlara, kültürlerden şehir ve medeniyetlere kadar birçok konuda araştırma yapması, art alan bilgisi edinmesi ve bunun da ötesinde erek okur kitesini düşünerek kararlarını tartarak vermesi çok önemli bir konudur.

6.1.5 Kitabın eğitsel niteliği göz önüne alınarak zor anlaşılan terimler için tercih edilen stratejiler

Sözü edilen kaynak eserin, bir yandan bildiğimiz geleneksel anlamıyla bir tarih kitabı olmadığını, öte yandan belli bir yaş grubuna hitap ederek çizgi roman formatında eğitsel bir eser olduğunu unutmamak gerekir. Bu da çevirmenin çeviride kullanacağı sözcüklerin seçimlerini etkileyecek bir konudur.

Çevirmen bu konuda seçimler yaparken üç farklı yaklaşım benimsemiştir: Birinci yaklaşımda söz konusu sözcük bağlamdan anlaşılabiliriyorsa eğitimde kullanılan karşılığı kullanılmıştır. İkinci yaklaşımda sözcüğün kendisi tanıdık gelme bile okurun bağlamdan ve görsellerden çıkarımla anlayabileceği durumlarda da aynı strateji kullanılmıştır. Üçüncü yaklaşımda çevirmen sözcüğün ne bağlamdan ne görselden anlaşılacağını ve eğitim müfredatında da pek yeri olmayacağını düşündüğü durumlarda dipnot düşerek terimi/sözcüğü açıklama gereği duymuştur. Örneğin, (kaynak metin sayfa 16) metinde kullanılan “Asexual” sözcüğünün alıcı kitle arasında tam olarak oturmadığı ve sözü edilen hedef kitle için başka çağrışımları olabileceği, ya da garip gelebileceği düşünüldüğünden çeviri metin içinde “Eşsersiz” ifadesi kullanılmış dipnotta da ifade “aseksüel” olarak açıklanmıştır.

6.1.6. Mizah unsurunun kültürlerarası çevirisi

Özellikle de mizahın çevirisi ve bir de eğitici bir çizgi roman içindeki mizahın çevirisi bu tür eserleri çeviren çevirmeni oldukça zorlayan bir unsurdur. Kaynak eser, tarih konusunu mizahi bir dille anlattığından ve mizah çevirisi tamamen ayrı bir çeviri ustalığı isteyen bir konu olduğundan (bkz. Zabalbeascoa, 2005) bu unsur da çevirmeni zorlayan öğeler altında sayılabilir (bkz. Chiaro, 2010).

Mizahın söz konusu olduğu durumlarda mizahi unsur iki kültür arasında örtüşüyorsa (erek kültürde kaynak mizaha yakın bir karşılık varsa) bu kullanımı çeviride aktarmayı uygun gören çevirmen, başka durumlarda ise farklı stratejilere baş vurmak zorunda kalmıştır.

Dolayısıyla, uyarlama ve yerleştirme stratejileri yani alıcı odaklı çeviri mizah çevirisinde başvurulan başlıca yaklaşımlar olmuştur. Zira, kaynak kitap eğitsel bir çizgi romandır ve çizgi romandaki mizah unsurunun eklenmesi ve alıcı odaklı olarak iletilmesinin alıcı açısından kitabı daha eğlenceli kılacağı düşünülmüştür. Bunu birkaç örnekle açıklamak yerinde olacaktır.

Galaksilerin ‘geri çekildiği’ konusuna değinilen bölümde (kaynak metin sayfa 7) ana karakter olan Larry mizahi bir dille bunu İngilizcede “The galaxies are fleeing because they hate us” olarak ifade etmiş bu da Türkçeye sadık bir çeviriyle “Galaksiler bizden nefret ettikleri için kaçıyorlar” olarak çevrilmiştir. Ancak, aynı kare içinde Larry’nin meslektaşı bilim adamı buna cevaben “Better going out than coming in!” diye bir espri yapmıştır. Bunun sadık çevirisi Türkçede “Yakınlaşacaklarına uzaklaşmaları daha iyi oluyor!” gibi bir ifade olurdu. Ancak, bu ifade ne söz konusu repliğin geçtiği baloncuya sığabilir ne de mizahi bir unsur içermektedir. Dolayısıyla, bu kısıt ve yaklaşım dikkate alınarak bu ifade mizahi bir dille Türkçeye uzay teleskobundan bakan bilim adamı sanki galaksilere hitaben konuşuyormuş gibi “Yürü de ense traşını görelim” olarak çevrilmiştir. Böylece hem uzam kısıtına uyulmuş hem de mizah unsuru korunmuştur.

Bir başka örnekte ise Türkçede karşılığı olsa da mizahi olmayacak bir ögenin yerleştirildiğini/ uyarlandığını görürüz. Büyük patlama kuramının günümüzde evrenin varoluşuna dair en kabul edilmiş teori olduğunun anlatıldığı yerde (kaynak metin sayfa 7) bu kuram ortaya konulmadan önce her türlü (saçma) fikrin dile getirildiği anlatılmaktadır. Karede eski devirlerdeki iki bilim adamı resmedilmiş ve bir bilim adamının “The snake mated with the duck see, and produced the cosmic egg” cümlesi sadık bir çeviri yaklaşımıyla, “Yılan ördekle çiftleşmiş ve kozmik yumurtayı yumurtlayıvermiş” olarak çevrilmiştir. Zaten içeriğin günümüz bilim bilgisi dahilinde gülünç olduğu ortada olduğu için mizahi unsur aktarılabilmmiştir. Ancak, buna cevaben aynı karedeki ikinci bilim adamı “Ahh- Tell it to the commoners” diye mizahi bir cevap vermiş (Buna ancak sokaktaki cahil inanır) ve bu da çeviride Türkçeye mizahi unsuru korumak amacıyla “Hıh! Buna çocuklar bile güler” olarak çevrilerek yerleştirilmiştir. Zira Türkçede sokaktaki cahilin gülmesi gibi bir ifade yokken ‘çocuklar bile güler’ ifadesi yer almaktadır.

Kaynak metnin 10. sayfasında ise çift anlamlı bir kullanımla söz oyunu yapılarak mizah unsuru sağlanmıştır. Ancak, aynı şekilde söz oyununu Türkçeye aktarmanın imkanını bulamayan çevirmen farklı bir çeviri stratejisine başvurmuştur. Kaynakta jeologların ‘taşların yaşlarını belirleyebildiklerinden’ söz edilmektedir. Bu İngilizcede ‘to date rocks’ ifadesi ile karşlanır, ancak ‘to date’ ifadesi aynı zamanda İngilizcede ‘bir randevuya çıkmak’ anlamını taşıdığı için jeologun konuşma baloncuğunda bu ikili anlama istinaden “peki, o zaman gelecek cumartesi buluşsak” olarak çevrilebilecek “Well, then how about a week from Saturday” repliği iletilir. Türkçede de benzer bir şekilde ‘yaş’ sözcüğü üzerinden bir mizahi anlatı sağlanmaya çalışılmış ve karedeki anlatı metni ifadesinde ‘yaşlarını belirleyebilirler’ ifadesi ile baloncukta ‘Yaş sorulmaz ama merak ettim’ ifadesi çeviride yer almıştır.

Benzer bir erek odaklı yaklaşım da gerçek karakterler olmayan kurgu karakter veya figürlerin isimlendirilmesinde kullanılmıştır. Örneğin, kaynak metin sayfa 15’te geçen “Hey, it’s too late now Jack” (artık çok geç Jack) ifadesinde geçen İngilizce isim Jack, Türkçe çeviride ‘Cemil’ olarak aktarılmış ve

mizah korunarak ifade “Sen zaten bitmişsin oğlum Cemil” olarak aktarılmıştır. Benzer bir örnekte (kaynak metin sayfa 17)., “I’m only doing this Anita because I want your descendant to be an improvement on you!” (bunu çocukların senden daha gelişmiş olsunlar diye yapıyorum Anita) ifadesinde yine yabancı bir isim geçmiş ve bu baloncuk Türkçe bir isimle “Ayşe, çocuklarının senden daha gelişmiş olması için fedakârlık yapmalıyız” şeklinde çevrilmiştir.

Mizahın gerçekten kültürlerarası aktarımının hedeflendiği durumlarda, çevirmen çeviri stratejileri spektrumunda nadiren kaynak odaklı bir yaklaşım kullanılabilir. Dolayısıyla, mizahi bir anlatıyla kaleme alınan kaynak eserin gerek hedef kitesine ve yaratım amacına hizmet etmek, gerekse mizahı korumak için çoğu yerde çeviri stratejileri spektrumunda erek odaklı çeviri stratejileri ve özellikle yerileştirme ve uyarlanmanın çeviri kitap boyunca kullanıldığı söylenebilir.

Yukarıdaki örnekler sadece durumu açıklamak için verilmiştir; çeviri kitapta konuyla bağlantılı pek çok benzeri örnek bulunmaktadır.

6.1.7. Vurgu, büyük punto ve benzeri farklı formatlarda yazılacak sözcüklerin Türkçe çeviride belirlenmesi ve işaretlenmesi

Kaynak metin boyunca yazar vurgulamak istediği nida, içerik veya sözcükleri kalın (bold) yazı tipiyle belirtmiştir. Dolayısıyla çizgi roman geleneğinin biçime uygun olarak kalın yazılacak yerlerin çevirisinde de çevirmen aynı yaklaşımı gözetmeye çalışmıştır.

Kimi zaman tasarımcının uzam kısıtı söz konusu olduğu için bu kalın yazı tipini çeviri metnin içinde yansıtamadığı da olmuştur. Örneğin (kaynak metin sayfa 2) kaynakta “For **you** it’s even **easier**- all you have to do is **keep reading!** But hang on tight! I’ve set the controls for the **time before time began...** heh heh heh” baloncüğünde kalın yazıyla yazılmış çok fazla sözcük bulunmaktadır. Türkçeye çevirirken ise, yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı, kesit şu şekilde aktarılmıştır: “**Sizin** işiniz daha da kolay. **Okumaya devam edin** yeter! Sıkı tutunun, çünkü ilk durağımız ‘**zamanın başlangıcından öncesi**’... heh heh heh”.

Ancak, söz konusu olan iki dilin yapısal farklılıklarından dolayı ve çevirinin doğası gereği bu kimi zaman çevirmenin de bazı farklı yaklaşımları benimsemesini gerektirmiştir. Örneğin, iki dilin yapılarındaki fark gereği iyelik eki Türkçede sözcük sonuna eklendiğinde kaynak metinde (sayfa 7) “our **sun**” ifadesinde sadece ‘sun’ sözcüğü kalın yazıyla yazılmışken Türkçe çeviride “**güneşimiz**” ifadesi tamamen kalın yazıyla yazılmıştır. Bu iki dilin morfolojik ve söz dizimsel farklılıklarından doğan doğal bir sonuçtur.

Çevirmenin bu gibi bağlamlarda editörü ve grafik tasarımcısı ile yakın temasta çalışması, çeviri kitabın basım kalitesi ve okura zevk vermesi, ayrıca da çizgi roman çevirisi geleneğine uyum sağlaması açısından önemlidir.

6.2. Eleştirmen ve editör bakış açısından analiz

Görsel anlatımın yazılı dille harmanlandığı bir tür olarak karşımıza çıkan çizgi roman türünün çevirisi birçok kısıtı da beraberinde getirmektedir. Bu bölümde, bu kısıtlar göz önüne alınarak Larry Gonnick tarafından kaleme alınan *The Cartoon History of the Universe Volumes 1-7 From the Big Bang to Alexander the Great* (1990) eğitsel çizgi romanın Şirin Okyayuz tarafından 2010 yılında yapılan XXXX başlıklı çevirisine eleştirmen/editör gözüyle yaklaşılacaktır.

6.2.1. Hedef kitle

Eğitsel çizgi roman türünde yazılan kitap, bilgilendirici metin özelliğine sahiptir. İnsanlık tarihini çizgi roman formatında anlatan kitabın çevirisinin alıcı kitlesinin orta öğretim özel okul öğrencileri olduğu varsayılarak, kitabın okullar tarafından önerilebileceği, aileler tarafından satın alınabileceği ya da ergenlik çağındaki çocukların kendileri tarafından seçilebileceği düşünölmektedir.

Metin türünün ve hedef kitlenin belirlenmesi, çevirideki bazı kısıtların, değişikliklerin, çevirmen müdahalelerinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Örneğin, hedef kitlenin gençler olduğu düşünöldüğünde metnin içerisinde yer alan argo ya da gündelik dil kullanımlarının çevirmen tarafından özellikle tercih edildiği düşünölebilir. Örnek olarak, (kaynak metinde 7. sayfa) galaksilerin geri çekilmesinin anlatıldığı bölümde Larry karakterinin “The galaxies are fleeing because they hate us” olarak ifade ettiği cümleye karşılık olarak diğer bilim adamının verdiği “Better going out than coming in!” “çıkması girmesinden iyidir” veya “uzaklaşmaları yakınlaşmalarından iyidir” cevabı, çevirmen tarafından “Yürü de ense tıraşımı görelim” olarak çevrilmiştir. Farklı şekillerde çevrilebilecek bu cümle, sahip olduğu cinsel alt anlamlarından da sıyrılarak genç hedef kitleye hitap edecek daha gündelik bir dille aktarılmıştır.

Benzer şekilde kaynak metinde 12. sayfada geçen “Watch out for these green guys Fred! They are passive aggressive” cümlesi Türkçeye “Ferit, şu mavi-yeşil zimbırtılara dikkat et! Pasif agresif bunlar oğlum” olarak çevrilmiştir. Çevirmenin çeviri sürecinde uyarılama yöntemine başvurması ve daha çok argo kullanıma yaklaşan bir çeviriyi tercih etmesinin altında hedef kitlenin genç okurlar olması yatıyor olabilir.

Hedef okur kitlenin belirli bir yaşta ve eğitim düzeyinde olması, metnin çevirisinde çevirmenin ya da editörün sansür uygulamasına neden olmuştur. Kaynak metinde 17. sayfada yer alan ve mizahi bir etki yaratma amacı da olan “My God! It is an orgy” ifadesi Türkçeye, çevirmenin ya da editörün müdahalesi ile, “Amanın! Azmış bunlar!” olarak aktarılmıştır. Mizah unsuru bu yumuşatmaya rağmen çeviride korunmuştur.

Bir bölümün başlığı olarak karşımıza çıkan ve üremenin evriminin anlatıldığı “The Origin of Sex” (kaynak metin sayfa 16) ifadesinin Türkçeye “Cinsiyetin Doğuşu” olarak aktarılması, bu bölümde anlatılacak olanlarla ilgili olarak okuyucuyu yanlış yönlendirebilir. Son derece karmaşık yapıların aktarılmasında doğru kararlar veren çevirmenin burada bir öz sansür uygulamış olabileceği ya da yaynevinin bir müdahalesinin olabileceği düşünölebilir.

6.2.2. Mizah unsurları ve çevirisi

Belirli bir hedef kitleye yönelik olarak yazılmış ve çevrilmiş bu eğitimel çizgi romanın çeviri sürecinde, çevirmenin karar almasını gerektiren ve bu süreçte çevirmeni en fazla zorlayan unsurlardan bir tanesi mizah unsurlarının çevirisi gibi görünmektedir. Kitabın hedef kitlesinin gençler olması, görsel anlatının yazılı dille desteklenmesi (ya da tam tersi) yani eserin bir çizgi roman formatında olması mizahi bir dil kullanımını da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte mizah çevirisinde kullanılan çeviri stratejilerinde çevirmenin tercihlerini yer kısıtının ve görsel anlatı ile yazılı dilin bir arada verilmesinin belirlediği düşünölebilir.

Cinselliğin evriminin anlatıldığı (kaynak metin sayfa 27) bölümde, çiftleşme sonrasında erkeğini yiyen dişi peygamber böceğinin resmedildiği bölümde “Ooh, Herbert, this has been a once-in-a-lifetime

experience!” cümlesi Türkçeye “Ah Hulusi, bu hayatımın en güzel deneyimiydi!” olarak neredeyse sözcüğü sözcüğüne aktarılarak, kaynak odaklı bir yaklaşım benimsenmiş, yalnızca cümlede geçen isim Türkçeye uyarlanmıştır.

Çevirmenin uyarlama yöntemini benimsediği ve çevirinin mizahi yönünü daha görünür kıldığı birçok bölüm bulunmaktadır. İmge sistemlerinin anlatıldığı, dünyanın ilk sorularının ve şakalarının ortaya çıkışıyla ilgili mizahi yorumların yapıldığı bölümde (kaynak metin sayfa 66) “Why chickens cross the road?? (Yuk yuk)” cümlesi Türkçeye “Temel bir gün yolda yürürken...” olarak çevrilmiş ve Türk okuyucu için anlaşılması daha kolay bir çeviri ortaya konmuştur.

Çevirmenin mizah çevirisi ile ilgili olarak kullandığı yöntemlerden bir tanesi de telafi yöntemidir. Kaynak metinde mizah öğesinin çok baskın olmadığı ya da hiç olmadığı yerlerde, Türkçe mizahi ifadeler, sözcük oyunları ve uyarlama yöntemini kullanarak metnin geneline yayılmış mizahi anlatı tarzını desteklemiş görünmektedir. Kaynak metinde 41. sayfada yer alan kanatlıların evrimleşmesinin anlatıldığı bölümde görselde bir yaratık (çizimden net olarak tam hangi hayvan olduğu anlaşılıyor) bir ağaç dalındaki yarasalara bakarak “This is batty” ifadesini kullanıyor. Çevirmen burada yaratıcı bir çeviri yöntemi kullanarak, görsele de bağlı kalarak kaynak metinde olmayan bir sözcük oyunu yaparak cümleyi “İşe yarasa da yaramasa da...!” olarak çevirerek cümlede baskın olmayan mizah etkisini perçinlemeyi tercih etmiş. Yine benzer bir şekilde akkarıncaların yıllar sürebilen evlilikler yaptıkları ile ilgili mizahi bir anlatımın kullanıldığı bölümde (kaynak metin 27. sayfa) “But everyone knows a termite’s life is boring, right, honey?” ifadesi Türkçeye “Karınca kararınca sürdürüyorlar birlikteliklerini, değil mi sekerim?” olarak çevrilerek kaynak metinde olmayan bir sözcük oyunu ile mizahi etki güçlendirilmiştir.

Çevirmenin özellikle mizah öğelerinin çevirisinde tek bir yaklaşıma bağlı kalmadığı, bağlamın gerektirdiği yerlerde hedef odaklı yaklaşımı, diğer yerlerde ise kaynak odaklı yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Birçok çeviri eleştirmenine göre bu durum çeviride bir tutarsızlık olarak yorumlanabilse de metnin türü, türe özgü kısıtlar, hedef kitlesi gibi unsurlar dikkate alındığında çevirmenin özellikle mizah çevirisi ile ilgili aldığı kararların kendi içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir.

6.2.3. Ses efektlerinin çevirisi

Görsel anlatımın içerisinde yer alan ses efektlerinin çevirisi, çevirmenin en zorlandığı, karşılık bulma konusunda sıkıntı yaşadığı unsur gibi görünmektedir. Bu zorluk, ses efektlerinin hepsinin Türkçede bir karşılığının olmamasından kaynaklanmaktadır. Görseller her ne kadar efektle ilgili bir fikir verse de bazı durumlarda çevirmen bu ses efektlerini ya olduğu gibi bırakmayı ya da Türkçede yer almayan ses efektleri kullanmayı tercih etmiştir.

Yıldızın çevresinde yörüngeye giren kütlelerin görüldüğü görselde (kaynak metin sayfa 9) “whizz” ses efekti kullanılırken Türkçe çeviride de aynı ses efektinin kullanıldığı görülmektedir. Türkçe yazıma uygun olmayan bu ifadenin çeviri metinde görselden çıkartılması unutulmuş olabilir ya da çevirmen bu ifadenin hedef kitle için anlaşılır olduğunu düşünerek bilinçli bir tercih yapmış olabilir.

Hayvanların zırlarını geliştirmelerinin anlatıldığı bölümde (kaynak metin sayfa 21) sert bir taşı ısırma çalışan küçük bir sürüngenden gelen ses “Crunk” olarak verilmiş. Çevirmen bu ses efekti için “Çötönk” karşılığını kullanmış. Ses efektinin hedef kitlede uyandıracığı etkinin kaynak metindekiyle aynı olmasının yanı sıra Türkçedeki bu ses efektinin yerleşmiş bir mizahi anlamı da bulunmaktadır.

Primatların böcek yemelerinin anlatıldığı bölümde, görselde ağaç üstünde oturan bir primatın iki parmağıyla bir böcek yakaladığı görülmektedir (kaynak metin sayfa 46). Kaynak metinde bu eylem “Snatch” ses efektiyle verilmiştir. Ancak, Türkçe çeviride kaynak kültürde kullanılmayan ama görselle birleştiğinde hedef kitlenin yadırgasa da anlayabileceği “Hörş” ses efekti kullanılmıştır. Bu tercihin, çevirmenin mizahi bir etki yaratmak amacıyla yapıldığı da düşünülebilir.

Ses efektlerinin çevirisinde kaynak odaklılık ya da hedef odaklılık yaklaşımlarından çok, bağlama uygun yeni efekt yaratma çabasına girildiği söylenebilir.

Ses efektleriyle ilgili olarak görülen bir diğer sorun ise, kaynak metindeki görselle iç içe geçmiş bazı ses efektlerinin çeviri metinde yer almamasıdır. Kaynak metinde çiftleşme döneminde boynuzlu erkeklerin kapıştığı resmedildiği görselde (kaynak metin sayfa 43) “Grunt ngh meep” ses efektleri çeviri metnin görselinde yer almamaktadır. Benzer şekilde, iki taşı birbirine vuran bir habilsin resmedildiği kaynak metnin 42. sayfasında bu eylem sırasında çıkan ses efekti “Chuck” olarak verilmişken bu efekt Türkçe çeviride tamamen çıkartılmıştır. Çevirmenin çok daha zor ses efektlerini çevirdiği düşünüldüğünde, bu eksikliklerin basım sürecinden kaynaklandığı düşünülebilir.

6.2.4. Yanmetinsel özellikler

Kaynak metinde çizgi roman yazın geleneğinde uygulanan büyük harf kullanımı, vurgulanmak istenen noktaların kalın (bold) yazı türü ile yazılması gibi özelliklerin hepsi kullanılmaktadır. Bu özellikler çeviri metinde de kullanılmaktadır. Ancak, bazı durumlarda kaynak metinde kalın yazılan bölümlerin çeviride yansıtılmadığı ya da yansıtılmadığı durumlar olduğu gözlenmiştir. Örneğin, kaynak metinde “The males tended to run off in search of **meat**, while the females, more restricted by childcare duties, concentrated on gathering **vegetables**.” Cümlesi (kaynak metin sayfa 58) Türkçeye “Erkekler et bulmak için dolaşırken, kadınlar çocuklara baktıkları için **sebze** (yenilebilir bitki) toplamaya yoğunlaşıyorlardı” olarak aktarılmıştır. Buradaki sıkıntı, diller arasındaki farklılıklarla bağlantılı değildir. Bu durumun olası sebebi, düzelti sürecinde kalın yazılması gereken sözcüğün gözden kaçmış olması ya da çeviri sürecinde çevirmenin parantez içerisinde eklemeye ihtiyacı duyduğu ek bilgi nedeniyle ortaya çıkan yer kısıtı olabilir.

Kaynak metinde kalın yazılan ancak çevrildiğinde Türkçenin yapısı gereği (sondan eklemeli bir dil olması, cümle yapısının değişmesi vb.) kalın yazılması gereken yerlerde değişikliğe ihtiyaç duyulduğu durumlar da söz konusudur. Çevirmen gerekli düzenlemeleri birçok yerde yapmıştır. Örneğin “On second thought, **let** the cave men get the credit!” (kaynak metin sayfa 68) cümlesinde kalın punto ile yazılan ‘let’ sözcüğü yerine “Mağara adamının **işi** zor” olarak Türkçeleştirilen cümlede ‘işi’ sözcüğü kalın punto ile yazılmıştır.

Çeviri metin bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çevirmen kararlarının eğitsel çizgi roman türü ve hedef okur kitle göz önüne alınarak verildiği, kısıtlarla (yer kısıtı, türe özgü kısıtlar vb.) başa çıkabilmek için kimi yerde kaynak odaklı, kimi yerde ise hedef odaklı yaklaşımın benimsendiği, bu yaklaşımlar arasındaki farklılıkların, bir tutarsızlıktan değil kaynak metnin hem görsel hem yazılı metin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

7. Tartışma ve sonuç

Makalemizde ilk önce makaleye dair genel bir girişi takiben, çeviri ve çizgi romandan, Türkiye’de çizgi roman çevirisinden, eğitsel çizgi romanların çevirisi ve araştırma bütüncesinden söz edilmiştir. Bu

makaleye çerçeve çizen bölümleri takiben metodoloji bölümü ve özünde iki ayrı analizden (kitabın çevirmeni ve bir editör/eleştirmen) oluşan analiz bölümü takdim edilmiştir. Bu bölüm kapsamında ise, ilk önce analiz bölümleri ayrı ayrı sonra da bütünleşik ve karşılaştırmalı olarak ele alınacak ve tartışılacak, ardından sonuca yer verilecektir.

Birinci analiz bölümü olarak adlandırılabilir çevirmenin analizi kısmında, çevirmen çizgi romanlar ve çeviri konusuna da kısmen odaklanarak, özellikle de sözü edilen kaynak eserden oluşturulan çevirisinin sürecini, kararlarını ve kısıtlarını ön planda tutan bir analiz sunmuştur. Çok daha fazla alt başlık ekleyebileceğini, ancak kaynak eser eğitsel bir çizgi roman olduğu için genel olarak çizgi roman çevirisi türüne tamamen odaklanmak istemediğini vurgulayan çevirmen, yayınevinin hedef kitlesi ile kendi bölümüne başlamıştır. Bunu takiben, sırasıyla uzamsal kısıt ve baloncuk kısıtından; görselle iç içe geçmiş olan ses efektlerinin ve yazıların çevirisindeki kısıt, zorluk ve seçimlerden; araştırma için kullanılan farklı tarih kaynaklarındaki farklı terimlerden kaynaklanan çeviri zorluklarından ve seçimlerinden; kaynak eserin eğitsel niteliğini ve yer kısıtı nedeniyle zor anlaşılabilir terimler için tercih edilen stratejilerden; mizah unsurunun kültürlerarası çevirisinde karşılaştığı zorluklar ve strateji ve seçimlerinden; vurgu ile, büyük punto ile ve benzeri farklı formatlarda yazılacak sözcüklerin Türkçe çevirisinde belirlenmesi ve işaretlenmesinden söz etmiştir. Bütün bu bölümler boyunca da örnekler sunmuştur.

Çevirmen bu analizinde aslında bu türün çevirisinin zorluklarının altını çizerek seçimlerini açıklamayı ve arkasındaki nedenlerle ve izlediği süreçle konuya bir açıklık getirmeyi hedeflemiştir. Sözü edilen bölümden de anlaşılacağı üzere dar bir hedef kitleye, belli bir yaş grubuna ve belirli bir amaca hizmet edecek çevirisinde çoğu zaman erek odaklı çeviri yaklaşımlarını tercih etmiş zaman zaman yerileştirme ve uyarılma da yapmıştır. Ayrıca, kaynak eserin eğitsel niteliğini korumak için bolca araştırma yapması gerektiğini de anlatmıştır. Tüm seçimlerini birçok unsuru tartarak verdiğini de sürekli olarak vurgulamıştır. Bu bölümde çevirmen hem bu süreçte yaşanan zorlukları hem olası çeviri stratejilerini, hem de çevirmen seçimleri mekanizmasında devreye sokulan unsurları örneklerle gözler önüne sermiştir.

İkinci analiz bölümünü olarak adlandırılabilir editör/eleştirmen kısmında, editör/eleştirmen çeviri sürecinde sorguladığı unsurların içinde çeviri kısıtlarına ve çeviri gerçeklerine değinse de kendisi de deneyimli bir çevirmen olduğundan alıcı ve ürün odaklı bir yaklaşımla eleştirisini kaleme almıştır. Eleştirmen/editör eser konusundaki değerlendirmesini hedef kitle, mizah unsurları ve çevirisi, ses efektlerinin çevirisi ve yan metinsel özellikler olarak 4 başlıkta ele almıştır.

Birinci başlık altında hedef kitleyi anlatırken eserin eğitsel bir çizgi roman olduğuna dair vurguyla konuya girmiştir. Hedef kitlesini ortaöğretimdeki öğrencilerin olabileceğini ileri sürmüştür. Alıcı kitleyi de hem kitabı alacak ve önerecek kişiler hem de okur (ergenler) olarak ele almayı uygun görmüştür. Bu başlık altında yukarıda kısaca değinilen hedef kitleye uygun olabilecek seçimler yapıldığını, yer yer sansür veya öz sansür uygulandığını vurgulamış, isimlerin de yerleştirilmesine değinmiştir. Kaynak ve erek odaklı yaklaşımların birlikte kullanıldığına, ancak bir tutarlılık içinde kullanıldığına da işaret etmiştir.

İkinci başlık altında eleştirmen/editör mizah unsurlarının çevirisini ele alırken yer kısıtının ve kaynak eserin görselle yazının iç içe geçtiği bir metin olduğunun ve bu gibi unsurların da belli çevirmen seçimlerini gerektireceğinden söz ederek bölüme başlamıştır. Kaynak odaklı bir çeviri yaklaşımıyla mizahi unsurun korunabileceği yerlerde çevirmenin bu yaklaşımı tercih ettiğini, ancak sıkça uyarılma

yöntemini de kullandığını vurgulamıştır. Hatta, Türk kültürüne yapılan bir uyarlamadan örnek vermiştir. Eleştirmen/editör ayrıca çevirmenin kimi yerde telafi yöntemini de kullandığını tespit etmiş ve özellikle de görselle birleşince anlam kazanan eklenmiş mizah unsurlarına birkaç örnek vermiştir.

Üçüncü başlık altında, eleştirmen/editör ses efektlerinin çevirisini ele aldığında, bunların çevirisinin en zorlayıcı unsur olduğunun altını çizmiştir. Özellikle de Türkçede karşılığı olmayan ses efektlerinin aynen bırakıldığı yerleri eleştiren uzman, kimi zaman da (basım sürecinden kaynaklandığını düşündüğü nedenlerden) bazı eksik ses efektleri olduğunu ortaya koymuştur. Ses efektlerinin mizahi bir boyut eklemek için kullanıldığı durumlar olduğuna da dikkati çekmiştir.

Dördüncü başlık altında, uzman kalın yazı, büyük harf kullanımı ve benzeri unsurlara değinmiştir. Bazı kalın yazıların aynıyla aktarılmadığını vurgularken, kimi zaman da söz konusu olan iki dilin arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı farklı sözcüklerin vurguladığına dikkat çekerek örnekler vermiştir.

Sonuç olarak, çevirmenin kısmen süreci ve çoğunlukla zorlukları ve seçimlerini anlattığı analiz bölümü ile eleştirmen/editörün değerlendirmesini sunduğu bölüm arasında belli örtüşümler olduğu gibi belli farklılıklar da görölmektedir.

İki yazar da hedef kitleyi aynı şekilde tanımlamış, ancak eleştirmen/editör belli sansür ve öz sansür unsurlarını hedef kitleye bağlarken, çevirmen kimi yerde aynısını yapmış kimi yerde de öz sansür seçimlerini daha ayrıntılı açıklamıştır.

Mizahi unsurların çevirisi altında iki yazar da yer kısıtı ve görselle yazının iç içe geçmişliğinden söz ederken ve ikisi de bunu kaynak odaklı çeviri, uyarlama, yerleleştirme yaklaşımları ve stratejileri ile açıklarken, eleştirmen ayrıca metinde telafi yönteminin de kullanıldığını saptamıştır; halbuki çevirmen bunu bilinçli bir şekilde yapmadığı için metnine eklememiştir.

Ses efektleri ile ilgili bölümde iki yazar da bu unsurun çevirisinin özellikle Türkçe karşılıkları bulunmayan efektlerde sorun yarattığına değinmiştir. Ancak, eleştirmen kimi yerde ses efektinin de mizahi bir unsurla çevrildiğini, bağlama uygun yeni ses efekti yaratılmış olduğunu ve bazı yerlerde ise ses efektinin tamamen çıkarıldığını gözlemlemiştir. Çevirmen ise bu seçimleri bilinçli yapmadığından veya kendinden kaynaklanmadığından analizinde bunlardan söz etmemiştir.

Yazı tipi ile ilgili kısımlarında iki uzman da çok benzer görüşler sergilemişlerdir. Çevirmen, ayrıca kendi bölümünde hedef kitle için uygun terimcenin bulunmasından ve araştırma kaynaklarından söz etmiştir; eleştirmen/editör bu konuda yapılan seçimlere bir eleştiri getirmemiştir.

Makalemizde vurgulamak istediğimiz birinci nokta eğitsel çizgi romanlar üzerine yapılan Türkçe hatta yabancı dillerde çalışmaların sayıca az olduğudur. Bu konuda özellikle kuramsal anlatı boyunca eğitsel çizgi romanların önemi ve giderek yaygınlaşması üzerinde durulmuş ve bu türün incelenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Çalışmada vurgulanan ikinci nokta ise, çevirmen gözünden kendi yapıtının değerlendirilmesi ile profesyonel bir editör/eleştirmeni tarafından değerlendirilmesinin karşılaştırılmasıdır. Bu konuda da yukarıda ayrıntısı ile anlatıldığı üzere bu iki bakış açısından aynı bütüncüye b akıldığında, kimi zaman örtüşen kimi zaman da farklılaşan analizler çıkabilmektedir. Böylesi bir çalışma, çevirmende farkındalık uyandırabilir. Çeviri süreci içindeki farklı aktörlerin rollerine ışık tutabilir. Çevirmen açısından eleştirmen/editör yorumlarının önemini vurgulayabilir.

Bu bağlamda da Kireççi'nin (2008) vurguladığı üzere çizgi roman çevirisinin bir ekip işi olduğunun altını bir daha çizmek gerekmektedir. Çizgi roman çevirisinde çevirmen bir aktörler ağı içinde önemli bir rol oynayarak çevirisini şekillendirir. Aslında, çizgi roman çevirisi söz konusu olduğunda çeviride benimsenen stratejiler, editör ve yayın evlerinin politikaları ve istekleri (bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Hamilik kavramı. Lefevere, 1992), dilsel ve kültürel odaklı öğelerin çevirisi, görsel ve yazılı unsurların iç içe geçmişliği gibi konular söz konusudur. Örneklenen bu konularda ağı içindeki aktörler tarafından

Çevirmen, kendisi, editörü, yayınevi, alıcı kitle, grafiker ve benzeri kişilerden/kurumlardan oluşan bir ağ içindeki bir aktördür. Dolayısıyla, eğitsel çizgi roman çevirisi konusunda yapılacak incelemelerde mümkün olduğunca çok aktörün görüşünün ve bakış açısının değerlendirilmesi ve eğitsel çizgi roman çevirisinde yapılacak incelemelerin çevirmen veya araştırmacı bakış açısından başka bakış açılarını da içermesi önemlidir (aktör-ağ konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Latour, 2005). Ayrıca, makalede anlatılan iki değerlendirme (değerlendirme ölçütleri çerçevesinde) karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, bir ekip işi olan çizgi roman çevirisinin baştan 'aynı amaca hizmet edecek ve benzer yaklaşımlarla uzmanlıklarını kendi bakış açılarından sergileyecek aktörlerin' olduğu bir ağ içinde çok daha verimli olacağının da altı çizilmektedir.

Bu bakış açısıyla kaleme alınan çalışmalar, aynı alanda (benzer ağlar içinde) çeviri yapmak isteyen genç çevirmenler için zorlukları, seçimleri ve kısıtları anlattığı ve bunların karşılaştırmalı ve bütünsel olarak değerlendirildiği için gerek çeviri eğitimi gerekse çeviri edimi açısından faydalı olabilir. Bu anlamda makalemizin özellikle alanda çalışmak isteyen veya araştırma yapmak isteyen genç meslektaşlara yararlı olacağını umuyoruz. Ayrıca, tek ürün üzerinden yapılan çalışmanın başka benzer örneklerle desteklenmesinin alana katkı sağlayacağı inancındayız.

Kaynakça

- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim.
- Barberi, D. (1991). *I Lingua del Fumetto*. Milano: Bompiani.
- Bar-Tal, D. (2017) Self-Censorship as a Socio-Political-Psychological Phenomenon: Conception and Research. *Political Psychology* 38/S1, 37-65.
- Billiani, F. (ed.) (2007). *Modes of censorship- national contexts and diverse media*. London: Routledge
- Cantek, L. (ed.) (2002a). *Çizgili hayat kılavuzu, kahramanlar, dergiler ve türler*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Cantek, L. (2002b) Türkiye'de Çizgi Romanın Umumi Manzarası. L. Cantek (ed.) içinde (s.15-27). *Çizgili hayat kılavuzu, kahramanlar, dergiler ve türler*. İstanbul: İletişim
- Chiaro, D. (ed.) (2010) *Translation, humour and literature*. London: Continuum.
- Eisner, W. (2001 [1985]). *Comics as sequential art*. Florida: Poorhouse Press.
- Ford, L.T.A (1990). 4,500,000,000 Years in 350 pages. *The Harvard Crimson*.
<https://www.thecrimson.com/article/1990/12/13/4500000000-years-in-350-pages-pbcritics/>
- Gottlieb, H. (1998). Subtitling. M. Baker (ed.) içinde. *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. (s. 244-248). London ve New York: Routledge.
- Haffie, T. (1992). The cartoon history of the universe, vols. 1-7: from the big bang to Alexander the Great. *BioScience* 42/9. Oxford: Oxford University Press.
- Hatim, B. ve Mason, I. (1990) *Discourse and the translator*. London ve New York: Longman.

- Jüingst, H. (2008). Translating educational comics. F. Zanettin (ed.) içinde. *Comics in Translation* (s.172-199). UK: St. Jerome Publishing..
- Kaindl, K. (1999). Thump, whizz, boom: a framework for the study of comics under translation. *Target* 11/2, 263-288.
- Kireççi, Ü. (2018) *Çizgi Romanda Çeviri*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Anabilim yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Gonick, K. (1990). The Cartoon History of the Universe Volumes 1-7 From The Big Bang to Alexander The Great. New York: Broadway Books
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge.
- Mey, K. A-L. (1998) Comics. J. Mey (ed) içinde. *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. (s. 136-140). Amsterdam: Elsevier.
- Okyayuz, A.Ş. (2017) From translation to originals ... is it just a short step? *New Writing*, 14/3, 348-368.
- Restino, F. (2006). *Storia del Fumetto*. Milano: UTET.
- Scatasta, G. (2002). La Traduzione dei Fumetto. R. Zachhi, M Morini (ed) içinde. *Manuale di Traduzione dall'Inglese* (s. 102-112). Milano: Bruno Mandadori.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Upton, Matt and Hall, C. Michael (2013) Comic Book Guy in the Classroom: The Educational Power and Potential of Graphic Storytelling in Library Instruction, *Kansas Library Association College and University Libraries Section Proceedings* 3/1, 28-38.
- Uslu Üstten, A. ve Pilav, S. (2016) Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4/4, 599-606.
- Vandaele, J.(ed.) (2002). *Special Issue The Translator Studies in Intercultural Communication. Translating Humour*. UK: St. Jerome Publishing.
- Yağcı, F., Gürbüz, D ve Sezgin, E. (2021). Ergenlik dönemi çocukların cinsel eğitime yönelik tutumları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23/4, 1211-1225
- Yaman, B. (2021). Çizgi roman geleneğinin yaşatılması kapsamında halk edebiyatı anlatılarının çizgi romana dönüşümü ve çevirileri yoluyla kültür aktarımı . *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi* 2/1, 57-75.
- Yavuz, S. (2012). Türkiye'de genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunların aile yapısı araştırması sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12 /7 , 9-28.
- Yıldız Erol, A. (2020). Göstergelerarası çeviride yenidenyazma ve yenidenyaratma kavramları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi* , 2/2 , 225-231 .
- Zabalbeascoa, P. (2005). Humor and translation - an interdisciplinary. *Humor-international Journal of Humor Research*, 18, 185-207.
- Zanettin, F. (2008). Comics in translation: an overview. F. Zanettin (Ed.) içinde (s. 1-32). *Comics in Translation*. UK: St Jerome Publishing.

67. Görsel işitsel çeviri: “Orange Is the New Black” dizisinin İngilizce-Türkçe alt yazılarının Toury’nin öncül normları ve çeviri stratejileri açısından değerlendirilmesi

Fadime ÇOBAN¹

APA: Çoban, F. (2022). Görsel işitsel çeviri: “Orange Is the New Black” dizisinin İngilizce-Türkçe alt yazılarının Toury’nin öncül normları ve çeviri stratejileri açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1107-1116. DOI: 10.29000/rumelide.1164918.

Öz

Görsel işitsel çeviri alanı çeviribilim açısından oldukça yeni bir alandır ve çeviribilim çatısı altında bir paradigma olarak nitelendirilebilir. Söz konusu literatüre bir katkı sunmak amacıyla kalem alınan bu çalışmada, 2013-2019 yılları arasında yedi sezon yayınlanan komedi drama türündeki “Orange Is The New Black” dizisinin İngilizce orijinali ve Türkçe alt yazı çevirileri incelenmiştir. Dizide, kadın mahkumların hapisanede yaşadıkları duygusal olaylar, geçirdikleri tecrübeler, aralarındaki iletişim, aşkları, değişimleri ve geçmiş hayatları detaylı olarak anlatılmaktadır. Bu açıdan orijinal dizideki İngilizce alt yazı olay örgüsü Türkçe alt yazıda ne oranda korunmuştur veya korunabilmiş midir sorusundan hareketle, Türkçe versiyonda uygulanan çeviri stratejileri örneklendirilmiş ve çeviride kaynak mı yoksa erek odaklı bir yaklaşım mı benimsendiği betimlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada özellikle dublajla karşılaştırıldığında incelenen Türkçe alt yazıların çoğunlukla kaynak metne sadık kalarak aktarıldığı görülmüştür. Bu da Türkçe alt yazının Toury’nin öncül normları içerisinde yer alan yeterli kutbuna yakın bir çeviri yaklaşımıyla oluşturulduğunu göstermektedir. Son olarak kaynak odaklı yaklaşım benimsenmesinin arkasındaki olası nedenler değerlendirme kısmında ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Görsel işitsel çeviri, alt yazı çeviri, Orange is the New Black, dublaj

Audio visual translation: An evaluation of English-Turkish subtitles of “Orange Is the New Black” in terms of Toury’s initial norms and translation strategies

Abstract

Audio-visual translation is relatively a new field in terms of translation studies and can be considered a paradigm under the umbrella of translation studies. In order to contribute to the aforementioned literature, in this study, the English original and Turkish subtitles of the comedy drama series "Orange Is The New Black", shown for seven seasons between 2013-2019, were analyzed. In the series in question, the emotional events of female prisoners, their experiences, their communication with one another, their love, their changes and their past lives are narrated in detail. Starting from the question of to what extent the plot in the original series has been preserved or has it been preserved in the Turkish subtitle, the strategies applied in the Turkish version were exemplified from the first season of the series and it was tried to describe whether a source or target-oriented approach was adopted in the translation. In the evaluation, it was found that the Turkish subtitles were mostly created faithfully, especially when compared to the dubbed version. This shows the availability of the adequate translation, one of the initial norms by Toury, in the Turkish subtitle. Finally, possible

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Bartın, Türkiye), fcoban@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2213-6219 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164918]

reasons behind the application of the source oriented approach in the translated version were expressed.

Keywords: Audio-visual translation, subtitle translation, Orange is the New Black, dubbing

Giriş

Çeviri etkinliği, bilimsel bir statü kazanmadan önceki dönemlerde birden çok amaçla başvurulan bir süreçti. Günümüzde bu özelliğini halen devam ettirmektedir. Ancak salt süreç olarak ele alındığı dönemde yani disiplin statüsü kazanmadığı, 1970'lerden önceki süreçlerde, çeviri sadece uygulamalı dilbilimin bir alt dalı olarak ele alınmaktaydı ve genelde dil öğrenme etkinliği şeklinde görülmekteydi. Tarihsel açıdan bakıldığında, söz konusu etkinlik iki farklı taraf ve medeniyetler arasında iletişim kurmak üzere başvurulan süreçten ibaret bir olgu olarak düşünülmekteydi. Fakat çeviri olgusunun Holmes'un bildirişiyle (1972) disipline dönüşmeye başladığı ve çeviribilim adının popüler hale geldiği andan itibaren yeni oluşan disiplinin çatısı altında çevirinin farklı yönlerini açıklamaya yönelik sayısız kuram ve kuramsal yaklaşım ortaya atılmış ve bu şekilde de çeviride farklı alt alanlar ve uzmanlıklar belirmeye başlamıştır. Görsel işitsel çeviri de çeviribilim çatısı altından son yıllarda ele alınan önemli bir çeviri alt alanıdır. Hatta bazı bilim insanları görsel işitsel çeviriyi farklı bir disiplin olarak bile görmektedir. Çeviribilim bir alt uzmanlık alanı olarak düşünüldüğünde, görsel işitsel çeviriye yönelik inter-disipliner pek çok bilimsel araştırma şimdiye kadar gerçekleştirilmiş ve farklı örnekler üzerinden bu alan tanıtılarak bugünkü halini almıştır. Öyle ki bu alt alan çeviribilimin yeni bir paradigması olma özelliğini bile taşımaktadır. Nitekim, Munday 2016 yılında *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* adlı kitabının dördüncü baskısında görsel-işitsel çeviribilim veya araştırmaları ("Audio Visual Translation Studies") kavramını kullanmıştır. Çevirinin bu yeni alt alanı çeviribilim dönüşleri arasında yer alan teknolojik dönüş altında da irdelenebilir (bkz. Snell-Hornby, 2006).

Díaz Cintas, Matamala ve Neves, sayısız yayın, konferans, araştırma projeleri ve eğitim programlarının görsel işitsel çeviriye yönelik güncellenmesi vb. nedenlerle AVT alanının kendi içerisinde bir disiplin olarak dahi düşünülecek boyuta ulaştığını belirtmektedir (Díaz Cintas, Matamala ve Neves, 2010, s. 11).

Görsel işitsel çeviride alt yazı ve dublaj dışında sağır ve körlere yönelik geliştirilen sesli betimleme veya dil içi alt yazı çevirisi (Remael, 2010) vb. türler de vardır. Böylesine geniş bir alanda halen araştırılmayı bekleyen pek çok alan bulunmaktadır. Söz gelimi görsel işitsel çeviri sinema filmleri, TV Showları, ekranlarda gösterilen film ve diziler dışında oyun endüstrisinde de başvurulan bir yöntemdir.

Bu çalışmada, görsel işitsel çevirinin bir türü olan dizi alt yazı çevirisi çeviride öncül normlar ve çeviri stratejileri açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Netflix diziler kategorisinde yer alan 2013-2019 yılları arasında yedi sezon yayınlanan ve 91 bölümden oluşan "Orange Is the New Black" dizisinin birinci sezonuna² ait alt yazı çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir³.

² Araştırma için birinci sezonun seçilmesi zaman ve kapsam kısıtlamasından dolayıdır.

³ Türkçe literatürde AVT alanında pek çok çalışma mevcuttur: Aktaş Tahsin, (2014), "Film Çevirisinde Altyazı", Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Gaga, Ezgi (2020), "Altyazı Çevirisi ve Eğitimi", RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Gökdoğan, Umut Can (2017), Altyazı ve Dublaj Çevirisinde Erek Odaklı Yaklaşımla Seslenme Biçimleri, Argo ve Tabu İfadeler", Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, Günay Köprülü Sevtap (2016), "Alt Yazı Yöntemiyle Film Çevirisi", Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar, Günay Köprülü Sevtap (2016), "Alt Yazı Çevirmenini Kısıtlayan Etkenler", Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar, Mencütekin, Mustafa (2009), "Film Alt Yazı çevirisi Esasları ve Türkiye'deki Popüler Uygulama Örnekleri", Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Okyavuz A. Şirin (2016), Ayrıntılı Alt Yazı Çevirisi, Siyal Kitabevi, Okyavuz A. Şirin (2019), "Görsel-İşitsel Çeviride Yenilikçi Araştırma Alanlarına Örnekler ve Türkiye'de Araştırma Boşluklarına Bir Bakış", Turkish Studies, Şahin Ayhan

Görsel işitsel çeviri (AVT)

Görsel işitsel çeviri, çeviribilim çatısı altında nispeten son yıllarda ele alınmaya başlamış ancak kısa süre içerisinde hakkında pek çok araştırma yapılmış bir konudur. Yukarıda da değinildiği gibi bazı bilim insanları, görsel işitsel çeviri alanını disiplin olarak bile ele almaktadır (bkz. Díaz Cintas, Matamala ve Neves, 2010). Görsel işitsel çeviri kavramı yerine ayrıca medya (media), multimedya (multi media) çevirisi, sinema/film/ekran çevirisi (cinema, film/screen translation), çokboyutlu çeviri (multi-dimensional translation), transadaptasyon (transadaptation), multimodal çeviri vb. pek çok kavram literatürde karşımıza çıkmaktadır (krş. Chaume, 2012; krş. Gambier, 2003, krş. Lertola, 2019; krş. Karamitroglou, 2000, krş. Munday, 2016; krş. Pardo, 2013; krş. Rosa; 2016, krş. Sedighi ve Tabrizi, 2012). Özellikle alt yazı çevirisi son zamanlarda geçmiş yıllara kıyasla daha profesyonel bir düzlemde yapılmaktadır. İnternetin⁴ bu kadar popüler olmadığı ve film platformlarının (örneğin Netflix) gelişmediği dönemlerde, alt yazı çevirisi daha çok gönüllü/amatör çeviri olarak yapılan (bkz. Dvyer, 2019; O'Hagan, 2009; Rong ve Omar, 2018) herhangi bir maddi bir kazanç getirmeyen, kitlekaynak (crowdsourcing) olarak değerlendirilebilecek bir işti. Günümüzde alt yazı çevirisinin gönüllü olarak sürdürüldüğü platformlar olsa da AVT'yi küresel ölçekte bir gelir kaynağı olarak gören uzmanların sayısı kaydadeğer bir şekilde artmaktadır. Bununla paralel olarak bu alandaki akademisyenler eğitim öğretim müfredatlarını görsel işitsel çeviriyi içerecek şekilde güncellemekte ve söz konusu alanda araştırma projeleri yürütmektedir (krş. Díaz Cintas, Matamala ve Neves, 2010, s. 11).

Görsel işitsel çeviri alanına profesyonel bir yaklaşım örneği olarak 1987 senesinde Avrupa Yayın Birliğinin öncülüğünde Stockholm'de düzenlenen Alt Yazı Dublaj Konferansına göz atılabilir. Bu etkinlik sayesinde, AVT alanında pek çok yenilikçi kitap ve makale yayımlanmıştır (Díaz Cintas, 2009, s. 2). Bu gelişmeler, görsel işitsel çeviriyi zamanla çeviribilimin merkezine taşımıştır (bkz. Remael, 2010, s. 12). Görsel işitsel çeviri, her ne kadar alanını genişletmiş bir kavram olsa da özünde bir film ya da TV programına ait içeriği (konuşmaları) kaynak dilde alımlayamayan kitle daha doğrusu erek kitle için anlaşılır hale getirmek amacıyla gerçekleştirilen dilsel aktarım şeklinde tanımlanmaktadır (krş. Baranauskienė ve Blaževičienė, 2008, s. 14). Bu aktarım bir diğer ifade ile videodaki veya canlı görüntüdeki sözlü içeriğin alt yazı çevirisi veya başka bir dilde dublajı şeklindedir. Burada dikkat edilmesi gereken kriter sözlü ve sözlü olmayan unsurların birbiriyle senkronize olacak şekilde çeviri işinin yapılmasıdır. Söz gelimi, konuşmacının ağızından çıkan ifadeler, alt yazıda konuşmacı konuşmasını bitirince devam etmemeli ve konuşmanın akışıyla uyumlu olmalıdır. Dolayısıyla, çevirmenler görsel işitsel çeviri yaparlarken sadece metinle değil pek çok medya bileşeni ile başa çıkabilmeli ve diyalog, yorum, ses efektleri vb. gibi çok sesli yapıdaki konuşmaları takip edebilmelidir (bkz. Matkivska, 2014, s. 38). Ayrıca çevirmenlerin teknolojik araçları kullanmayı bilmesi de (örneğin Subtitle Workshop) AVT'de çeviri kalitesine etki etmektedir.

Bununla bağlantılı olarak Matkivska'nın belirttiği gibi, G. Gotlieb çevirmenlere yönelik alt yazı çevirisinde dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmektedir:

1) Sözlü ses kanah: *Diyaloglar, görüntü dışındaki sesler, şarkılar;*

2) Sözlü olmayan ses kanah: *müzik, ses efektleri, görüntü dışı sesler*

(2015), "Film Çevirilerinde Arti ve Eksileriyle Altyazı Yöntemi", Sosyal Araştırmalar Dergisi. Bunların dışında <http://tez2.yok.gov.tr> adresinde bu alanda yazılmış lisansüstü tezler de bulunmaktadır.

⁴ Ayrıca bkz. Gambier, 2009.

3) Sözlü ve görsel kanal: *Alt yazılar, jestler, notlar, metin yazıları*

4) Sözlü olmayan görsel kanal: *Ekrandaki resimler (Gotlieb, 1998'den akt. Matkisuka, 2014, s. 38).*

Alt yazı çevirisi ve dublaj AVT kapsamında filmlerde en sık kullanılan yöntemlerdir. Bununla birlikte dublaj alt yazı çevirisinden farklı olarak akustik yani sesle ilgili içeriğin öteki dilde yeniden oluşturulmasıdır. Dublaj sırasında görsel-işitsel alanda uzman çevirmenin amacı, orijinal film müziğini çevirisiyle değiştirmek olabilir. Bunu yaparken, aktörün ağzından çıkan diyaloglar sanki erek dilde yazılmış gibi bir aktarım gerçekleştirilebilir. Bu da filmi izleyenlerin yabancı içerikten daha fazla keyif almasını sağlayabilir. Dublaj sürecinde, sadece film, belgesel, ticari bir klip vb. ses içeriğinin aktarılması yoktur. Martinez'in (2004) aktardığı gibi, dublaj pek çok aşamadan oluşmaktadır. Dublajlanan metin ve görsel içerik arasında senkronizasyon sağlanması, dublajda görev alan tüm aktörlerin organizasyonu ve metnin adapte edilmesi bu aşamalara örnek verilebilir (di Laurea, 2009).

“Orange Is the New Black” dizisi

“Orange Is the New Black” dizisi yedi sezon boyunca (2013-2019) 91 bölüm olarak izleyicisiyle buluşmuş Netflix bünyesinde bulunan komedi drama türünde bir dizidir. Dizi kadınlar hapislerinde geçmekte ve kadınların hapislerinde yaşadıkları duygusal olayları, tecrübeleri, birbirleriyle mücadelelerini, aşklarını, geçirdikleri değişimi geçmiş hayatları hakkında bilgi vererek izleyiciye aktarmaktadır. Hikâyenin odağında 10 yıl önceki karanlık geçmişini geride bırakan ancak Alex Vause ile tanışıklığından kaynaklı günümüzde 15 ay hapis cezası alan Piper Chapman bulunmaktadır. Chapman nişanlı Larry'den ayrılmak zorunda kalıp hapse girerek, halen geçmişi kapatamadığı anlar ve olaylar gelişir. Dizi, Pier Kerman tarafından kaleme alınan “Orange is the New Black: My Year in a Women’s Prison” adlı otobiyografik romana dayalıdır⁵.

Kuramsal çerçeve

Betimleyici çeviri araştırmalarının mimarı olan Tel Aviv ekolü temsilcisi Gideon Toury, sosyal bilimler alanındaki normlardan esinlenerek geliştirdiği, çeviri sürecinin betimlenmesi açısından faydalı olabilecek ve çeviri eleştirisi modelleri için de zemin teşkil eden bazı normlar ortaya önermektedir.

Söz konusu bu çalışmada, “Orange is the New Black” I. Sezon alt yazı çevirilerinin öncül normlar içerisinde hangi kutba göre yapıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmış, böylelikle de başvuru çeviri stratejileri tespit edilmiştir.

Önül normlar (initial norms) kendi içinde iki ayrılmaktadır.

- **Kabul edilebilir çeviri (acceptable translation):** Çeviri metin erek kitlenin beklentilerine uygun şekilde çevriliyorsa, yapılan çeviri kabul edilebilir olarak değerlendirilir.
- **Yeterli çeviri (adequate translation):** Çeviri metin kaynak odaklı bir şekilde erek dile aktarılıyorsa, çevirinin kaynak metnin yeterli bir çevirisi olduğu söylenebilir. (bkz. Toury, 1995)

⁵ Bkz. https://orange-is-the-new-black.fandom.com/wiki/Orange_Is_the_New_Black;
<https://www.imdb.com/title/tt2372162/plotsummary> Erişim: 18.11.2021

Tablo 1: “Orange Is The New Black” I. Sezon İngilizce ve Türkçe Alt Yazıları - Öncül Norm/Çeviri Stratejileri Açısından Yapılan Tespitler

Birinci Sezon		
İngilizce Alt yazı ⁶	Türkçe Altyazı ⁷	Öncül Normlar/ Çeviri Stratejileri
<i>I've always loved getting clean</i>	<i>Temizlenmeyi her zaman sevmişimdir.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>All inmates in D dorm must be checked for lice.</i>	<i>B Koşusunda kalan tüm mahkûmlar bit kontrolüne girecektir.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>So, there's an entire pig in there?</i>	<i>Yani bunun içinde koca bir domuz var.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>At least you get something.</i>	<i>Sen en azından bir şeyler aldın.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Are we really gonna eat that?</i>	<i>O şeyi gerçekten yiyecek miyiz?</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>God, we really should not have eaten so much.</i>	<i>Gerçekten o kadar çok yememeliydik.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Okay. Where would you like me to put it then, Piper?</i>	<i>Peki. O zaman nereye koymamı istersin Piper?</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>And when I get home, I will put it in your jewelry box.</i>	<i>Sonra eve döndüğümde... ...mücevher kasana koyarım.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>I bet they're all appalled that you've gone somewhere so filthy and dangerous.</i>	<i>O kadar pis ve tehlikeli bir yere gittiğin için dehşete düşmüşlerdir eminim.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>But it wasn't for me.</i>	<i>Ama bana göre değildi.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>So no phone?</i>	<i>-Yani telefon yok.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Get your ass over here, Chapman, now. Move it.</i>	<i>Kaldır kıçımı da gel, Chapman. Kaldır hadi.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>- Here. I'm here. Here I am. - Here he is.</i>	<i>- Tamam. Geldim. - İşte burada.</i>	Kabul Edilebilir Çeviri/Anlam Çevirisi
<i>But we called last week. And they told me to bring it.</i>	<i>Ama geçen hafta aradığımızda getirmemi söylemişlerdi.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Time to say goodbye. It might be a while till you can visit, fiancé.</i>	<i>Veda etme zamanı geldi. Nişanlının sonraki ziyaretine kadar çok zaman geçebilir.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Okay? Please send that check immediately.</i>		Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>but I'm not so happy with the upper arms and the stomach,</i>		Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri

⁶ <https://turkcealtyazi.org/mov/2372162/orange-is-the-new-black.html> Erişim: 13.06.2022.

⁷ <https://turkcealtyazi.org/mov/2372162/orange-is-the-new-black.html> Erişim: 13.06.2022.

And I'm gonna read everything on my Amazon wish list.	Tamam mı? O çeki hemen gönder lütfen.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
She had thyroid cancer and a series of schnauzers, all named Schnapps. That's all I know.	Ama kollarımın yukarısından ve karnımdan pek memnun değilim.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
Oh, you asshole!	Ayrıca Amazon istek listemdeki her şeyi okuyacağım.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
And who <u>the fuck</u> asked you?	Onun tiroit kanseri ve Schnapps adında Schnauzer türü köpekleri vardı.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
Bennett, it's not fucking working again.	Pislik seni!	Kabul edilebilir çeviri/ Anlam Odaklı Çeviri
Do you think that that needs to be connected to something?	Sana kim sordu <u>lan</u> ?	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
And here you are.	Bennett, bu yine çalışmıyor.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
I mean, <u>the guy broke his collar bone, but come on.</u>	Acaba bir yere bağlamanız gerekiyor olabilir mi?	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
I will be <u>truly displeased</u> if you barf anywhere but in that can.	- Şimdi de buradasın. <u>Yapmayın ama, adam kıra kıra köprücük kemiğini kırmış.</u>	Kabul Edilebilir Çeviri/Anlam Odaklı Çeviri
no one's gonna mess with you here unless you let them.	O kova harici bir yere kusarsan <u>bozuyoruz.</u>	Kabul Edilebilir Çeviri/Anlam Odaklı Çeviri
Women fight with gossip and rumors.	Burada sizinle kimse uğraşmaz. Tabii onlara izin vermediğiniz sürece.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
And remember, nothing goes on here that I don't know about.	Kadınlar dedikodular ve söylentiler yüzünden kavga eder.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
and I became the nice blonde lady that I was supposed to be.	Ve şunu hatırla... Benden habersiz burada hiç bir şey olmaz.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
Fuck her!	...sonra da en başta olmam gereken	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
Now, you are not allowed down there.	sarışın iyi huylu bayan oluverdim.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
It's out of bounds for you guys until you get assigned there.	Onu siktir et.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
All right, we got some offices here.	Şu an için aşağı inme izniniz yok.	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri

<i>You go down, you speak to the lady...</i>	<i>Oraya atanmadığımız sürece aşağı inmeniz yasak.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>What the fuck?</i>	<i>Pekâlâ, burada birkaç ofisimiz var.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Great. Another <u>fucking coconut</u>.</i>	<i>Aşağı iner, oradaki bayanla konuşup...</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>And that's Nichols. Just got out of SHU a week ago.</i>	<i>Ne oldu be?</i>	Kabul Edilebilir Çeviri/Anlam Odaklı Çeviri
<i><u>Why make trouble for yourself, you know?</u></i>	<i>Harika, bir başka <u>yanardöner</u> daha.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Yep. And you don't want it, honey. Trust me.</i>	<i>Bu da Nichols. SHU'dan döneli bir hafta oldu.</i>	Kabul Edilebilir Çeviri/Anlam Odaklı Çeviri
<i>Here's some toilet paper. You gotta take it with you.</i>	<i>Kendini ne diye <u>ateşe atarsın</u>, değil mi?</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Yep. It's a head-scratcher, but that's what we got.</i>	<i>Evet. Öyle bir şey yaşamak istemezsin tatlım. İnan bana.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>So, we make our beds in the morning before they...</i>	<i>Al bakalım burada biraz tuvalet kâğıdı var. Yanında götür.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Everything's pretty surreal right now.</i>	<i>Evet. Zor oluyor ama elimizdeki tek şey bu.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Now, stop it. She doesn't know you're joking.</i>	<i>- Sayımdan önce yataklarımızı yapıyoruz, öyle mi?</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>She is a cunt. I am an embarrassment.</i>	<i>Şu an her şey gerçek dışıymış gibi geliyor.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>You want time to shower and eat, you gotta get up.</i>	<i>- Öyle deme. Şaka yaptığımı bilmiyorum.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>So, you got the nice fresh breath all the time. It's minty. It's beautiful.</i>	<i>Annem yavşağın tekidir. Ben de onun utanç kaynağıyım.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Oh, jeez. I don't think you're gonna be eating for a while.</i>	<i>Duş ve yemek için zaman ayıracaksan kalkman lazım.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
<i>Orientation starts in 10 minutes.</i>	<i>Şimdi adamaklı temiz hava alabiliyorsun. Şimdi aldığın nefes daha ferah ve daha güzel.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
	<i>Tanrım. Sanırım belli bir süre yemek yiyemeyeceksin.</i>	Yeterli Çeviri/Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri
	<i>Bilgilendirme toplantısı 10 dakika içinde başlıyor.</i>	

--	--	--

Değerlendirme

“Orange is the New Black” dizisinin birinci sezonundan seçilen yukarıdaki tablodaki örnek alt yazıların İngilizce orijinali ve Türkçe çevirisi değerlendirildiğinde, alt yazıların çoğunlukla öncül normlardan biri olan yeterlik kutbuna göre çevrildiği, bununla birlikte zaman zaman tabloda anlaşılması için koyu ve alt yazılı verilen kabul edilebilir çeviriye başvurulduğu görülmüştür. Bu açıdan söz konusu dizinin birinci sezon alt yazı çevirisinde erek odaklı yaklaşımlara nazaran daha yoğun olarak kaynak bir odaklı yaklaşım benimsenmiş olduğu söylenebilir. Sessiz öğeler kategorisinde değerlendirilebilecek alt yazı çevirilerinde, dizinin veya filmin yayına yetiştirilmesi için daha üretken çevirilere ihtiyaç duyulması ve zaman kısıtlaması gibi faktörler yüzünden kaynak odaklı aktarım veya dilsel aktarım odaklı bir çeviri kararı yayıncı politikası gereği alınmış olabilir. Ayrıca üzerinden düşünülerek yaratıcı çeviri yapmaya imkan bulunmama ihtimaline karşı, iletinin kaybolmaması açısından bu yaklaşım benimsenmiş olabilir.

Bu durumda bir genelleme yapılırsa, görsel işitsel çeviride kabul edilebilirlik kutbunun en çok sessel öğe içeren dublaj versiyonlarda göze çarptığı söylenebilir. Bu nedenle söz konusu dizinin Türkçe dublajı izlendiğinde izleyici açısından daha erek odaklı bir hava oluşmaktadır. Zira izleyici kitlesi Türkçe seslendirme dinlediğinde genelde adapte edilmiş ve kulağı tırmalamayacak bir ses duymak ister. Zaten alt yazı çevirisi sürekli okumayı gerektirdiğinden, sesli öğe ile dudak eşleme kaygısıyla yapılmaktadır. Bu nedenle sözcüğü sözcüğüne ve sadık çeviri gibi kaynak odaklı yaklaşımların alt yazı çevirilerinde daha çok tercih edildiği söylenebilir. Bununla birlikte İngilizcesini geliştirmek isteyen izleyici kitlelerinin filmleri ya da dizileri orijinal alt yazısıyla, hiç alt yazı olmadan ya da İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarını öğrenmek açısından Türkçe alt yazılı izlemek istediği de göze çarpmaktadır. Bu nedenle “Orange is the New Black” dizisinin I. Sezon alt yazı çevirilerinde metne çok müdahale edilmeden, kaynak odaklı bir çeviri benimsendiği çıkarımı yapılabilir. Böylelikle izleyici iletiyi kaçırmadan diziyi izleme imkanı bulmaktadır.

Sonuç

Görsel işitsel çeviri çeviribilim çatısı altında irdelenmeye başladığından bu yana söz konusu alanda pek çok araştırma yapılmaya başlanmış olup bu alan zaman içerisinde çeviride yeni uzmanlık alanlarından biri haline gelmiştir. Hatta bazıları bu alanı bir paradigma olarak ele almaktadır. Eskiden amatör çeviri şeklinde yapılan alt yazı çevirisi Netflix gibi platformların popülerleşmesiyle artık çeviride para kazanılabilecek bir pazar haline gelmiştir. Bu nedenle yerelleştirme alanında uzmanlaşmış çevirmenler kiralarak dizi ve filmlerin alt yazılarının birden çok dilde çevrilmesi (örneğin Ukraynaca, Arapça, Yunanca, Almanca, İspanyolca) için ayrı bir birim dahi Netflix bünyesinde kurulmuştur. Bu çalışmada kadınların dünyasını konu edinen ve gündelik/argo sözcüklerin yoğun olarak kullanıldığı “Orange is the new Black” dizisinin birinci sezonu İngilizce-Türkçe alt yazıları açısından değerlendirilmiştir. Dizide argo yoğun olarak kullanıldığı için bunların Türkçeye nasıl aktarıldığı merak edilmiş ve çeviri sürecinde basitleştirme, genelleştirme ya da adaptasyon gibi yöntemlere başvurup başvurulmadığı araştırılmak istenmiştir. Ancak dizinin birinci sezon alt yazı çevirisinde kaynak odaklı yaklaşımların yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Dublajla kıyaslandığında alt yazı çevirilerinin yukarıda da belirtilen sebeplerden ötürü daha kaynak odaklı yapıldığı göze çarpmaktadır. Bunun bir diğer nedeni de alt yazı çevirilerin önceden yapıлып, sonradan seslendirme sanatçıları/oyuncuların dublaj yapmaları olabilir. Nitekim, dizilerin alt yazı çevirisi dublaja göre daha hızlı bitirilmekte ve çoğunlukla kaynak metindeki ileti erek kültürde aynen korunmaktadır. Bu da yeterli çeviri/kaynak odaklı çeviri anlamına gelir.

Bununla birlikte, bazı dizilere dublaj dahi yapılmamaktadır. Bunun nedeni de zaman ve bütçe kısıtlaması olabilir. Ayrıca dizideki ileti Türkçe alt yazıda korunuyorsa ve izleyici diziyi takip etmede herhangi bir sorun yaşamıyorsa, alt yazı çevirisi açısından kaynak odaklı yaklaşım benimsenmesinin herhangi bir sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Baranauskienė, Reda ve Blaževičienė Rasa (2008). Audiovisual translation of feature films from English into Lithuanian. *Jaunuju Mokslininkų Darbai. Nr. 4 (20)*. .14-21.
- Chaume, Frederic (2017). Translation and entertainment: the turn of audiovisual translation new audiences and new technologies. *Translation Spaces 2*. John Benjamins Publishing Company. 107-125.
- Di Laurea, Tesi (2009). *Approaching audiovisual translation: issues and trends in subtitling the TED talks*, Corso di Laurea Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale Classe LM-38.
- Díaz, Cintas (2010). Audiovisual translation: an overview of its potential. *New Trends in Audiovisual Translation: Topics in Translation, Series Editors: Susan Bassnett and Edwin Gentzler, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo ve Toronto*. 1-18.
- Díaz Cintas, Jorge, Matamala, Anna ve Neves Josélia (2010). Media for all: new developments. *New Insight into Audiovisual Translation and Medica Accessibility* (ed. Jorge Díaz Cintas, Anna Matamala ve Josélia Neves), Rodopi, Amsterdam ve New York, .11-22.
- Dwyer, Tessa (2019). Audiovisual translation and fandom. *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (ed. Luis Pérez González), Routledge.
- Gambier, Yves (2009). Challenges in research on audiovisual translation. *From Translation Research Projects 2*, eds. Anthony Pym and Alexander Perekrstenko, Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009. . 17-25
- Lertola, Jennifer (2019), *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of english and other foreign languages*. Research-publishing.net.
- O'Hagan, Minako (2009). Evolution of user-generated translation: fansubs, translation hacking and crowdsourcing. *The Journal of Internationalization and Localization* Vol. 1. s. 94–121.
- Matkivska, Nataliia (2014). Audiovisual translation: conception, types, characters' speech and translation strategies applied. *Kalbū Studijos. 2014. 25 Nr. * Studies About Languages*. 2014. No. 25. s.40-44.
- Munday, Jeremy (2016). *Introducing translation studies: theories and applications*. Routledge, Londra ve New York.
- Karamitroglou, Fotios. (2000). *Towards a methodology for the investigation of norms in audiovisual translation*. Rodopi, Amsterdam ve Atlanta
- Pardo, Betlem Soler (2013). *Translation studies: an introduction to the history and development of (audiovisual) translation*. Universidad Alfonso X El Sabio, Facultad de Estudios Sociales y Lenguas Aplicadas <https://revistas.uax.es/index.php/linguax/article/view/498/454> Erişim: 13.11.2021.
- Remael, Aline (2010). Audiovisual translation. *Handbook of Translation Studies* Volume 1 (2010), pp. 12–17.
- Rosa, Alexandra Assis. (2016). Descriptive translation studies of audiovisual translation: 21st century issues, challenges and opportunities. *Audiovisual Translation: Theoretical and Methodological Challenges. Special Issue of Target* 28.2. (Ed. S. Ramos Pinto and Y. Gambier). 192-205.

Sedighi, Ahmad ve Tabrizi, Saeedeh Najian (2012). On audiovisual translation: the effect of norms of dubbing taboos into Persian movies after the Islamic revolution in Iran. *Journal of Language and Translation*, Cilt 3, Sayı 1. s.37-49.

Snell-Hornby, Marry (2016). *The turns of translation studies*. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia.

Toury, Gideon (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam ve Philadelphia.

Zhe Rong, Liew ve Che Omar, Hasuria (2018). Understanding fansub as one of the audiovisual translation methods. *Kemanusiaan* Cilt. 25, Sayı. 2, 109–127.

https://orange-is-the-new-black.fandom.com/wiki/Orange_Is_the_New_Black Erişim: 18.11.2021.

<https://www.imdb.com/title/tt2372162/plotsummary> Erişim: 18.11.2021.

<https://turkcealtyazi.org/mov/2372162/orange-is-the-new-black.html> Erişim: 13.06.2022.

68. Çeviribilimin penceresinden yeniden çevrimler

Esra BİRKAN BAYDAN¹

APA: Birkan Baydan, E. (2022). Çeviribilimin penceresinden yeniden çevrimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1117-1125. DOI: 10.29000/rumelide.1164919.

Öz

Bu makalede uyarlama çalışmaları altında incelenen adaptasyon/uyarlama, kültüre uyarlama ve yeniden çevrim gibi kavramlar incelenecektir. Özellikle edebî eserlerden filme yapılan uyarlamalar söz konusu olduğunda, uyarlama çalışmaları alanının ağırlıklı olarak edebiyat alanından etkilenmesi söz konusudur. Kaynağın ön planda tutulması sonucu, kaynak metin ile uyarlaması arasındaki ilişkiyi tanımlayan kavramlar sadakat söylemine dayandırılmakta, bu da belli bir kaynaktan yola çıkarak üretilen eserin türev ve ikincil olarak görülmesine, kendine has özelliklerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Sözelimi Thomas Leitch'e göre, uyarlanan filmin kitabından daha iyi olup olmadığı üzerine yapılan çalışmaların ve yazılan makalelerin, uyarlama çalışmaları alanına pek bir fayda sağlamayacağı ve edebiyat çalışmalarının etkisinden kurtulmasına hizmet etmeyeceği açıktır. Oysa çeviribilimde sadakat paradigması bir kez aşıldıktan sonra, çevirileri kendi içinde ve erek kültürde hizmet ettikleri bağlamlar doğrultusunda inceleme imkânı doğmuştur. Bu nedenle çeviribilimin bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan son yıllarda yabancı dizilerin artan bir biçimde kültüre uyarlanması sonucu ortaya çıkan "yeniden çevrimler" in çeviribilim bağlamında ve çeviribilimin penceresinden incelenmesinin alana veri sağlaması ve buradan çıkarılacak sonuçların da çeviribilime katkı sunması mümkündür. Ayrıca Türkiye'de son yıllarda özgün yabancı dizileri yayınlamak yerine yerelleştirilmiş yabancı hikâyelerin neden tercih edildiği sorgulanacaktır. Yeniden çevrimlerde, yabancı dizilerin Türk kültürüne, gelenek ve göreneklere aykırı olduğunun düşünüldüğü durumlarda uyarlamaya tabi tutulduğu görülmektedir. Ayrıca karakterlerin, mekânların, alışkanlıkların ve yaşam tarzlarının da bu dizileri izleyen Türk insanına yabancı gelmemesi ve kolayca benimseyebilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Uyarlama/adaptasyon, kültüre uyarlama, yeniden çevrim

Remakes from the perspective of translation studies

Abstract

This paper intends to explore concepts like adaptation, appropriation and remakes which are formulated and studied under the field of adaptation studies. Especially in case of adaptations from literary works to films the field of adaptation studies is more likely to be influenced from literary studies. This leads the source text to gain priority over its adaptation and therefore loyalty or fidelity to the source text becomes a primary concern and a basis for any definitions or conceptualizations set out to define the relationship between the source text and its adaptation. Hence the work derived from a certain source text is viewed subordinate and secondary in relation to its source which leads the researchers to ignore its own unique properties. For instance, Thomas Leitch argues that any discussion or research paper which sets out to explore whether the film is better than its literary

¹ Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Kırklareli, Türkiye), besra@klu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9011-2994 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164919]

source would be futile and would perpetuate the influence of literary studies over the field of adaptation studies. Once the paradigm of fidelity was overcome in translation studies it became possible to study translations for their own sake and for the contexts, they served in the target culture. For this reason, translation studies may contribute to this field on one hand. On the other hand, examination of “remakes”, i.e., foreign shows which are appropriated/adapted culturally, from the perspective of translation studies would possibly provide new insights to the field. Furthermore, the question of why foreign stories are appropriated culturally, instead of producing local ones will be evaluated. Certain aspects of foreign stories which are considered inappropriate for the target culture are appropriated. In addition, characters, places, habits and life styles in foreign shows are localized in order to make them acceptable and not to alienate Turkish people.

Keywords: adaptation, appropriation, remakes

Giriş

Son yıllarda, yabancı dizilerden uyarlanan pek çok diziyle karşılaşmaktayız. *Dawson’s Creek*’ten uyarlanan *Kavak Yelleri*, *Gossip Girl*’den uyarlanan *Küçük Sırlar* gibi pek çok örneğin yanı sıra uyarlama olarak sunulmayan dizi ve filmler de bulunmaktadır. Daha önce Türk televizyonlarında gösterime girmiş olan *Zengin ve Yoksul* dizisinden uyarlanan *Kuzey Güney*, *Sleepers*’dan uyarlanan *Susunkunlar*, *Un Gars Une Fille*’den uyarlanan *1 Kadın 1 Erkek* gibi pek çok dizi bu ikinci gruba dahil edilebilir. *Zengin ve Yoksul* ile *Dawson’s Creek* örneğinde olduğu gibi daha önceden yabancı dizi olarak yayınlanan bu dizilerin bu kez uyarlama yoluyla, yerli dizi olarak Türk izleyicisine sunulmasının pek çok sebebi olabileceği gibi, en belirgin ve en çok göze çarpan sebep bu dizilerin ortalama Türk izleyicisinin kültürüne hitap edecek biçimde uyarlanması istegiğidir.

Kültüre uyarlama hiç şüphesiz çeviribilimin ve çeviri çalışmalarının ilgilendiği bir konudur. Ancak uyarlama dizi ve filmlerin araştırıldığı göreceli olarak yeni bir alan da bulunmaktadır. John Milton, çeviribilim ile uyarlama çalışmaları (*adaptation studies*) arasındaki temel farkın; birincinin diller arası, ikincinin ise dil içi veya göstergeler arası (inter-semiotic) aktarımlarla ilgilenmesi olduğunu belirtir (Milton, 2009, s. 54). Ne var ki, geçen yıllar içinde çeviribilim altında, inceleme nesnesi dil içi çeviriler olan pek çok çalışma yapılmıştır². Yine çeviribilim alanında, göstergeler arası çeviri örneği olarak sinema uyarlamalarını konu alan çalışmalar da bulunmaktadır³. Aynı şekilde, Lefevere’in “yeniden yazım” (*rewriting*)⁴ kavramı da çeviribilimin araştırma nesnesini oldukça genişleten ve içine editörlüğü ve uyarlamaları da alan bir kavramdır. Thomas Leitch ise uyarlama çalışmaları altında genellikle edebî eserlerin film uyarlamaları üzerine çalışıldığını, edebiyatın sinemaya üstün tutulması sebebiyle de uyarlamaların edebiyat bağlamında ve edebiyatın penceresinden değerlendirildiğini belirtir (Leitch, 2008, s. 64). Buradan, edebiyatın ve edebiyat metinlerinin üstün tutulması sebebiyle, kaynağa bağlılığın ön planda olduğu bir bakış açısının hüküm sürdüğü çıkarımı yapılabilir.

Bu makalede öncelikle, uyarlama çalışmaları alanında uyarlamanın ve uyarlama ile özgün ilişkisinin nasıl tanımlandığı ve “yeniden çevrim” kavramı incelenecek; çeviribilimin bu alana nasıl bir katkı sunabileceği tartışıldıktan sonra, Türkiye’de son yıllarda yeniden çevrimlere ağırlık verilmesinin nedenleri ve ne gibi kültürel uyarlamalar yapıldığı irdelenecek ve *House* dizisinden uyarlanan *Hekimoğlu* dizisinde yapılan kültür uyarlamalarına yer verilecektir.

² Örneğin Bkz. Boy H., Karadağ A.B. 2019. “Diliçi Çeviride Sansür Olgusu”.

³ Örneğin Bkz. Keskin E. 2011. “Göstergeler Arası Çeviri Örneği Olarak Sinema Uyarlamaları”.

⁴ Bkz. Lefevere. 2017. *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*.

Uyarlama çalışmaları ve tanımlar:

“Adaptasyon” (*adaptation*) ile “kültüre uyarlama” (*appropriation*) arasında ayrım yapan Julie Sanders, öncelikle her iki kavramın da hem metinlerarasılık hem de çeviri ile yakından bağlantılı olduğunu belirtir (Sanders, 2016, s. 21). Sanders, adaptasyonun kaynak metne bir yorum getirebileceği gibi kaynak metinde kenarda bırakılan bir konuyu ön plana çıkarabileceğini de belirtir. Bununla birlikte, daha basit anlamda, bir metni yeni bir izleyici veya okur topluluğuna uygun hale getirme çabası olarak da tanımlanabileceğini ifade eder (2016, s. 22). Sanders, adaptasyonun genç bir izleyici kitlesine uyarlamayı içerebileceğini, kültürlerarası bağlamlar söz konusu olduğunda ise çeviri yoluyla da uyarlama yapılabileceğini vurgular (s. 23). Dolayısıyla kültürlerarası bağlam söz konusu olduğunda, çeviri eylemi hâlihazırda bir yorum içerdiği için adaptasyonun da bir çeviri eylemi olduğunu ileri sürmek yanlış olmaz. Sanders, kültüre uyarlamanın ise yola çıkan metinden bilinçli olarak uzaklaşmayı içerdiğini ve iki metni bir arada, kıyaslamalı bir şekilde okumayı gerektirdiğini, dolayısıyla başlangıçta yola çıktığı metinle arasında, dolaylı değil ama daha karmaşık ve ince bir ilişki bulunduğunu belirtir (s. 36). Milton, Sanders’ın adaptasyon ile kültüre uyarlama arasında yaptığı ayrımı dikkat çeker ve adaptasyonun çıkarma, ilave ve yeniden yazım içermesi durumunda dahi özgün yazara ait kabul edildiğini ve onun ismiyle anıldığını; kültüre uyarlamanın ise özgün eserden izler kalmış olsa dahi artık tamamen onu yeniden yazan veya adapte eden kişiye ait olduğunu belirtir (Milton, 2009, s. 51).

Thomas Leitch; uyarlama çalışmaları, genellikle edebî eserlerin film adaptasyonu üzerine yoğunlaştığı için, bu çalışmalarda kaynak metnin ön planda olduğuna ve bu alandaki inceleme ve tartışmaların, sadakat söyleminden hareket ettiğine dikkat çeker (Leitch, 2008, s. 64). Film adaptasyonları üzerine yazılmış kitaplardan, bu söylemi destekleyen araştırma sorularına örnekler verir. Leitch’in sadakat söylemine örnek olarak verdiği sorulardan bazıları şöyledir (s. 65-68):

Film edebî kaynağına ihanet etmiş mi?

Film yeni bir kültürel ve tarihi bağlama hitap ettiği için edebî kaynağından uzaklaşmış mı?

Kanon olmayan edebiyat eserleri söz konusu olduğunda hangi sadakat türlerinden söz edilebilir?

Leitch ayrıca, üniversite öğrencilerine yönelik, ders niteliğindeki kitaplarda adaptasyonun, “edebî bir türdeki basılı metnin filme aktarılması” olarak tanımlandığından söz eder ve bu kitaplarda sunulan değerlendirme aracının, bir modele göre, “yakın” (close), “serbest” (loose) ve “orta” (intermediate) bir başka modele göre ise “birebir” (literal), “geleneksel” (traditional) ve “radikal” (radical) olarak üç kategoriye ayrıldığını belirtir (2008, s. 69). Leitch’e göre, uyarlanan filmin kitabından daha iyi olup olmadığı üzerine yapılan çalışmaların ve yazılan makalelerin, alana pek bir fayda sağlamayacağı ve edebiyat çalışmalarının etkisinden kurtulmasına hizmet etmeyeceği açıktır (s. 68). Bu durum akla, ilk yıllarında edebiyat ve dilbilim alanlarının etkisi altında kalan çeviribilimdeki sadakat tartışmalarını ve kaynak metinle çeviri metin arasındaki ilişkinin, burada olduğu gibi, sadakat söylemi üzerinden değerlendirilmesini akla getirmektedir. Çeviribilim’in kuralcı yaklaşımlardan betimleyici yaklaşımlara yolculuğu nasıl ağır ve sancılı olduysa, uyarlama çalışmaları alanında da benzer zorlukların yaşandığı göze çarpmaktadır.

Buradaki en can alıcı nokta; sadakat söylemine dayandırılan değerlendirmelerde her zaman kaynağın kutsal ve biricik olarak görülmesi yani özcü (*essentialist*) yaklaşıma dayanan bakış açısının hâkim

olmasıdır. Bu da kaçınılmaz olarak belli bir kaynaktan yola çıkarak üretilen eserin türev ve ikincil olarak görülmesine, kendine has özelliklerinin göz ardı edilmesine yol açar. Çeviribilim’de sadakat paradigması bir kez aşıldıktan sonra, çevirileri kendi içinde ve erek kültürde hizmet ettikleri bağlamlar doğrultusunda inceleme imkânı doğmuştur.

Yeniden çevrimler:

Dizi ve film uyarlamaları söz konusu olduğunda karşımıza çıkan bir diğer kavram ise “yeniden çevrimler”dir (*remakes*). Bu kavram önceden çekilmiş ve yapılmış dizi ve filmlerin yeniden çekilmesini ilgilendirmekte ve film çalışmaları alanı altında incelenmektedir. Dolayısıyla edebiyat eserlerinden yapılan uyarlamalar edebiyat alanında inceleme konusu olurken, yeniden çevrimler daha çok film çalışmalarının konusu olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte Constantine Verevis’e göre, “yeniden çevrim” konusu, film çalışmaları altında fazlaca çalışılmamış ve yeniden çevrimin ne olduğu, hangi filmlerin yeniden çevrim sayılabileceği, bunların alıntılama (*quotation*), anıştırma (*allusion*) ve uyarlama (*adaptation*) gibi diğer “tekrarlama” türlerinden farkının ne olduğu ve benzeri pek çok soruya henüz yanıt aranmamıştır (Verevis, 2006, s. 1). Verevis yeniden çevrimleri üç bölümde incelemiştir. Bunlar; “ticari kategori”; örneğin başarısı garantili olan bir filmin Hollywood tarafından yeniden çevrilmesi (s. 7-9); metinler ve türler yönünden “metinsel” kategori ve metinlerarasılık yönünden “eleştirel kategori”dir (s. 23-28).

Dizi ve filmlerin yeniden çevrimleriyle ilgili farklı kültürlerden vaka çalışmalarının yer aldığı *Remakes and Remaking: Concepts – Media – Practices* adlı derleme kitapta ise, eleştirmenler yeniden çevrimi kuramsal bir kategori olarak ele alıp, “eleştirel bir kavram olarak özelliklerini ve sınırlarını” belirlemeye çalışmışlardır (Heinze ve Krämer, 2015, s. 9). Bu kitapta yeniden çevrimlerle ilgili tanımlama ve gruplamalara değinilmekte ancak çok fazla çeşitlilik olduğu için bunun tanımlama ve ayrıştırma güçlüğüne yol açtığından söz edilmektedir (Heinze ve Krämer, 2015, s. 9). Kitabın editörleri, yapılan farklı tanımlama ve gruplamalara rağmen pek çok eleştirmenin yeniden çevrimleri “çeviri, yorum ve metinlerarasılık” gibi daha geniş bir yelpazede değerlendirdiğini de ayrıca belirtmiştir (2015, s. 10). Dolayısıyla yeniden çevrimler, kaynak eserin bir kopyası olarak değil; kaynak eserden yola çıkan, hatta bazen oradaki bir fikirden veya karakterden esinlenerek oluşturulan bir türev olarak görülmektedir. Yeniden çevrimlerin, özellikle kültürlerarası bağlamda bir çeviri olgusu olarak değerlendirilebileceği açıktır. Bununla birlikte çeviribilim alanında yeniden çevrimlerle ilgili fazlaca çalışma bulunmadığını söylemek yanlış olmaz.

Söz konusu kitapta, yeniden çevrimler üç başlık altında incelenmiştir: “Aynı Mecradaki (Intra-Medial) Kültür-içi Yeniden Çevrimler”, “Aynı Mecradaki Kültürlerarası Yeniden Çevrimler” ve “Mecralar-arası Yeniden Çevrimler”. Birinci başlık altındaki makalelerde filmlerin aynı kültür içindeki yeniden çevrimleri ele alınmıştır. İkinci başlık altındaki makaleler, bu makalenin de konu olarak ele aldığı kültürlerarası yeniden çevrimlere odaklanmaktadır. Bu başlık altındaki makalelerde sözelimi, Batı’da çekilen filmlerin Hint yapımı yeniden çevrimleri; bir Hong Kong filminin yeniden çevrimi olan Martin Scorsese imzalı *The Departed* filmi gibi örnekler ele alınmıştır. Üçüncü başlık altında ise *Romeo ve Juliet*’in bale versiyonu örneğindeki gibi mecralar-arası yeniden çevrimler incelenmiştir.

Türkiye’deki yeniden çevrimler:

Radyo, Televizyon ve Sinema bölümünde öğretim üyesi olan Nergiz Gündel, “Küresel Kültürün Türk Televizyonlarına Yansımaları” başlıklı makalesinde, Türk televizyon yayıncılığı tarihinde ne türden

yayınlarına yer verildiğini beş farklı dönem halinde özetlemiştir (Gündel, 2018, s. 207-208). Televizyonun ilk yıllarında, “yerli üretilen programların daha maliyetli” olduğu gerekçesiyle, Türkçe dublajlı yabancı diziler yer almıştır. Gündel bunlara örnek olarak, 70’li yıllarda Türk televizyonunda gösterilen *Görevimiz Tehlike*, *Uzay Yolu*, *Kaçak* gibi dizileri göstermektedir (s. 207). Daha sonra, yine tek kanallı TRT yönetiminde yerli yapım dramalara ağırlık verilmeye başlanmış ve bu dönemde yerli yazarlardan uyarlamalara yer verilmiştir. 1975 yılında yayına giren Halit Ziya Uşaklıgil’in *Aşk-ı Memnu* adlı romanından uyarlanan dizi ve Aziz Nesin’in *Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz* ile Sait Faik’in *Kumpanya* adlı eserlerinden uyarlanan filmler, Gündel’in verdiği örnekler arasındadır (s. 208). 1980’li yıllarda *Dallas* gibi yabancı diziler ağırlıktayken, 1990’lı yıllarda özel kanallarla birlikte bunların yerini “yerli yapım dizi drama”ların aldığı belirten Gündel, “yerli dizi üretiminin küresel ölçekte farklı hikâye arayışlarını beraberinde getirdiğini” ve bunun üzerine Batılı ülkelerde yüksek izlenme oranına ulaşan dizilerin “karakterleri, çatışmaları, olay örgüleri ve mekânlarıyla” uyarlandığını ifade etmektedir (s. 208).

Özetleyecek olursak, Türkçe dublajlı yabancı dizileri, yerli yapım dramalar, yerli yazarlardan uyarlamalar izlemiş ve yeni hikâye arayışları özellikle 2000’li yıllardan itibaren yapımcıları yeniden çevrim dizilere, yani yabancı dizilerden kültüre uyarlanan, yerelleştirilen yapımlara itmiştir. Yeniden çevrimi yapılan dizilerde, karakterler, olay örgüleri ve mekânlar yerelleştirilmiş, yani kültüre uyumlu hale getirilmiştir. Gündel, 2001-2010 ile 2011-2018 arası olmak üzere Türk televizyon kanallarında yayına başlayan yabancı dizi drama uyarlamalarını iki ayrı tablo halinde sunmuştur. 2001-2010 tarihleri arasında yirmi bir adet yabancı dizi uyarlaması varken, 2011-2018 tarihleri arasında bu rakamın kırk ikiye yükseldiği görülmektedir. Bu rakamlar, uyarlama dizilerin giderek artan bir oranda devam ettiğini göstermektedir. Bu tablolarda dikkat çeken bir diğer nokta da özellikle 2001-2010 yılları arasında durum komedilerinin ağırlıkta olmasıdır. Uyarlama yoluyla durum komedisi gibi yeni türlerin doğması ve aynı türde özgün eserlerin üretilmesine yol açması, çeviribilimin araştırma alanına girmektedir ve aynı bir çalışmada incelenebilecek bir konudur.

Sorulması gereken sorulardan biri özgün yabancı diziyi yayınlamak yerine neden yerelleştirilmiş versiyonunu yeniden çekmenin tercih edildiği; diğer soru ise yerli hikâyeler anlatmak yerine neden yerelleştirilmiş hikâyeleri anlatmanın yeğ tutulduğudur. Ogan’dan alıntı yapan Gündel’e göre birinci sorunun cevabı, “izleyiciler[in] yerel oyuncularını, kendi dillerinde, kendi kültürel çevreleri ve değerleri içerisinde izlemeyi tercih etme[leridir]” (2018, s. 217). İkinci sorunun cevabı ticari kaygılar, maddi gerekçeler, kolaylık (“senaryo yazımının temel bileşenlerinin hazır olması” (s. 215), “sinematografinin kodlarıyla üretilmiş görsel bir ürünü yeniden üretmenin” daha kolay olması (s. 217), yabancı dizilerin bilinirliğinden yararlanmak olarak ifade edilmiştir (s. 215-217). Bundan sonra sorulması gereken bir diğer soru ise yabancı hikâyelerin hangi unsurlarının yerelleştirildiği veya kültüre uyarlandığıdır. Kültüre uyarlanarak yeniden çekilen dizi ve filmlerde yerelleştirilen unsurlara aşağıda değinilmiştir.

Yapılan kültürel uyarlamalar:

Dizi veya film karakterlerinin özelliklerinin veya benimsedikleri değerlerin Türk kültürüne, gelenek ve göreneklerine aykırı olduğunun düşünüldüğü durumlarda uyarlamaya tabi tutulduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, kadın ve erkek karakterler, dizi izleyen Türk insanının çoğunluğunun değerlerine aykırı düşmeyecek, onları rencide etmeyecek şekilde⁵ topluma uyarlanmakta, toplumun onları görmek

⁵ Kültürel Çalışmalar ve Medya Bölümü’nden Aysel Zehra Kara’nın yüksek lisans tezinde değinildiği üzere bunda RTÜK’ün cezaı yaptırımına maruz kalma kaygısı da önem taşımaktadır (Kara, 2019, s. 99).

istediği biçime büründürülmektedir. Karakterlerin genel özelliklerinin yanı sıra meslekleri, aidiyetleri, cinsel tercihleri, yaşam tarzları, zevkleri ve alışkanlıkları da yerleştirilmektedir.

Örneğin, Altın Küre ve Emmy ödüllü *Monk* dizisinden uyarlanan *Galip Derviş*'de baş karakter, üstün zekâya sahip, obsesif kompulsif kişilik bozukluğuna sahip olması bakımından Adrian Monk'a benzemekte ama daha serinkanlı olan özgün karakterden daha heyecanlı ve ateşli bir Akdenizli kimliğine bürünmüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgün dizide, yardımcı karakter, yalnız yaşayan, gece dışarı çıkan, flört eden çocuklu bir kadinken, *Galip Derviş*'de çocuklu ve boşanmış kadın karakter, yalnız yaşamak yerine annesiyle yaşayan ve çöpçatanlık yapılan bir karaktere dönüşmüştür⁶.

Dawson's Creek'ten uyarlanan *Kavak Yelleri* ve *Desperate Housewives* dizisinden uyarlanan *Umutsuz Ev Kadınları* gibi dizilerde ise eşcinsel karakterler ve onlarla ilgili olay örgüleri değiştirilerek heteroseksüel karakterlere dönüştürülmüşlerdir.

Çeviribilim alanında, Şirin Okyayuz, "Çevirmenlikte Yaratıcılık ve Yeniden Çevrimler: *The Jeffersons* Dizisinin *Tath Hayat* Olarak Yeniden Çevrimi" adlı makalesinde, bir yeniden çevrim örneği olarak ele aldığı *Tath Hayat* dizisindeki diyalog çevirilerine odaklanmış ve "yaratıcı yazarlık gerektirmeden", "kaynak metnin çok büyük bir kısmı[nın] aynen çevrilmiş" olduğu sonucuna varmıştır (2017, s. 119). Öte yandan Okyayuz, kültürel unsurlar içeren kısımları da saptamış ve bunların çevirisinde uygulanan yerelleştirme stratejilerini örneklendirmiştir. Araştırmacının verdiği örnekler arasında, "dini kültür", "mutfak/yemek kültürü", "politik kültür", "sosyal kültür", "kurumsal kültür", "tarihi kültür" ve "mizah"a ilişkin kültürel uyarlamalar göze çarpmaktadır (2017, s. 121-124). Ayrıca *The Jeffersons* dizisindeki "Afrikalı Amerikalı-Beyaz Amerikalı çekişmesinin erek metinde yerini Türk-Yunan çekişmesine" bıraktığını saptamıştır.

Yine Çeviribilim alanında, Doğukan Duman'a ait yüksek lisans tez çalışmasında ise Amerikan dizisi *Shameless*'ten uyarlanan *Bizim Hikâye* örnek vaka olarak incelenmiştir. Çalışmada iki dizi arasındaki farklılıklar cinsellik, aile ve toplumsal değerler başlıkları altında irdelenmiştir. Örneğin cinsellik yönünden, dizideki ana karakterlerden biri olan Fiona, nefromani boyutunda cinsel bağımlılığa sahip, pek çok erkek arkadaşı olan ve çeşitli seks sahnelerinde görünen bir karakterken, Filiz karakterinin sadece iki erkek arkadaşı olmuştur ve seks sahnesi hiç bulunmamaktadır (Duman, 2022, s. 53). Duman'ın saptamasına göre, Elibol ailesi özgün yapımdaki Gallagher ailesine göre birbirine daha bağlı bir ailedir ve kimi zaman babalarına kızsalar bile, özgün dizinin aksine ondan kopmazlar (s. 54). Özgün dizide Fiona'nın erkek arkadaşlarının evlerinde kalması gibi olayların yerli dizide yer almaması ise toplumsal değerlere örnek olarak gösterilmiştir (s. 54). Yine çeviribilim alanında, Okyayuz'un "Gender identification in the portrayal of female roles in the remakes of American TV series in Turkey" adlı makalesi ise Türkiye'deki Amerikan dizilerinden yapılan yeniden çevrimlerde kadın kimliklerinin nasıl temsil edildiğine odaklanmaktadır.

Aşağıdaki alt başlıkta daha geniş kapsamlı bir örnek oluşturması bakımından başarılı bir uyarlama olduğu düşünülen *Hekimoğlu* dizisinde kültüre uyarlanan unsurlara değinilecektir.

⁶ Bkz. "Galip Derviş ile Adrian Monk Kapışması" <http://blog.milliyet.com.tr/galip-dervis-ile-adrian-monk-kapismasi/Blog/?BlogNo=409244>

House ile Hekimoğlu Karşılaştırması:

David Shore tarafından yaratılan *House* dizisi 2005 yılında yayına girmiş, tüm dünyada çok izlenen ve beğenilen bir dizi olduğu için sekiz sezon sürmüştür. Bu diziden uyarlanan *Hekimoğlu* dizisi 2019 yılında yayınlanmaya başlamış ve 2021 yılında, 2. sezonun 51. Bölümüyle final yapmıştır. *House* dizisinin baş karakteri diziyile aynı soyadını taşıyan Dr. House'tur. *Hekimoğlu* dizisinin baş karakteri ise yine diziyile aynı soyadını taşıyan Ateş Hekimoğlu'dur. Ancak *House* dizisinde, soyadıyla hitap etme geleneği sebebiyle herkes doktora Dr. House olarak hitap etmekteyken, Türkiye'de böyle bir gelenek bulunmadığından *Hekimoğlu* dizisindeki doktora genellikle "hocam" şeklinde hitap edilmektedir.

Dr. House, nadir rastlanan hastalıkların teşhisini geleneksel olmayan yöntemler kullanarak ve tümevarım ile akıl yürütme yoluyla çözen, bacağındaki rahatsızlık nedeniyle baston kullanan ve çok ağrı çektiği için ilaç bağımlısı olmuş çok parlak bir doktordur. Aynı zamanda alkol ve uyuşturucu da kullanır. Doğru olduğunu düşündüğü tedaviyi uygulayabilmek için gerekirse yalan söyler, aldatmacalara başvurur⁷. Dolayısıyla hem iyi hem de kötü yönleri bulunan bir karakterdir. Aslında bu yönüyle Türk dizilerinden alışkın olduğumuz tamamen iyi özelliklere sahip doktor tiplerinden farklıdır. Dr. House ateisttir. Zaman zaman meslektaşları ve hastalarının dinî inançlarını mantıklı olmadığı gerekçesiyle eleştirir. Her zaman akli ve mantığı ön planda tutan pozitivist bir insandır. Ateş Hekimoğlu'nun ise dinî konularda ne düşündüğüne dair dizide bir ipucu bulunmamaktadır. Dolayısıyla inançla ilgili bir kültürel uyarlama yapıldığından söz edilebilir. Ateş Hekimoğlu da aynı şekilde teşhis ve tedavi yöntemleri kullanır, yani olay örgüsü aynıdır. O da baston kullanır ve ağrıları sebebiyle fazla miktarda ve bağımlılık derecesinde ilaç kullanır. Fakat Hekimoğlu'nun alkol ve uyuşturucu bağımlılığı yoktur. O da kendi istediğini yapabilmek için zaman zaman yalan söyleyen, aldatmacalara başvuran bir karakterdir. Bir diğer deyişle tamamen iyi karakter özelliklerine sahip biri değildir. Dizinin tanıtımında, "gerek yaşam tarzı gerekse hastalıkları ele alış biçimiyle bilinen doktor tanımından çok uzakta"⁸ olduğu belirtilmiştir⁹. Bu anlamda, her iki doktorun da aykırı karakterler olduğu söylenebilir.

Dr. House'un alışkanlıklarına gelince; bol bol kahve tüketmesi, "reuben sandviçi" yemesi, piyano ve gitar çalması, basket atması, doktor arkadaşı Wilson ile bir araba yarışı olan *Monster Truck* oyunu oynaması ön plana çıkan alışkanlıkları olarak göze çarpmaktadır. Bunların arasında özellikle, çavdar ekmeği üzerine dilimlenmiş konserve sığır eti, lahana turşusu ve İsviçre peyniri ile yapılan "reuben sandviçi" Türk kültüründe yaygın olmayan, sokakta satılmayan, dolayısıyla bulunmayan ve bilinmeyen bir kültürel unsurdur. Dr. House'un alışkanlıklarının büyük bir kısmının *Hekimoğlu*'nda kültüre uyarlandığını görüyoruz. Ateş Hekimoğlu, ince belli bardakta bol bol çay tüketiyor, tantuni yiyor, piyano çalmıyor, gitar çalıyor, o da basket atıyor ve *Monster Truck* yerine doktor arkadaşı Orhan'la birlikte at yarışı oynuyor. Dolayısıyla kültüre uyarlanan bu unsurların, geleneksel Türk izleyicisinin, aykırı bir karaktere uyum sağlamasını kolaylaştırdığına hizmet ettiğini söylemek yanlış olmaz.

House dizisinin diğer önemli karakterleri, House'un hayattaki tek yakın arkadaşı Dr. James Wilson, çalıştığı hastanenin baş hekimi Dr. Lisa Cuddy ile Dr. House'un ekibinde yer alan Dr. Eric Foreman, Dr. Robert Chase ve Dr. Allison Cameron'dur. *Hekimoğlu* dizisinde bu karakterlerin her birinin karşılığı vardır ve bu karakterlerin tiplereleri büyük ölçüde benzerdir. Ancak kültüre uyarlanan en önemli unsur, Dr. Eric Foreman'in siyahi olmasıdır. *Hekimoğlu* uyarlamasındaki Dr. Mehmet Ali Çağlar (ya da herkesin ona hitap ettiği şekilde "Memoli" veya "Dolapdere") ise Dolapdereli mahalle çocuğudur.

⁷ Dizinin, "Everybody Lies", "Herkes Yalan Söyler" şeklinde bir sloganı vardır.

⁸ Bkz. <https://www.hurriyet.com.tr/galeri-hekimoglu-dizisi-oyunculari-ve-karakterleri-kimlerdir-hekimoglundaki-hangi-oyuncular-var-41404892/2>

⁹ Bu konuda daha kapsamlı bir karakter analizi için Bkz. <https://episodedergi.com/yerellesen-dr-house-hekimoglu/>

Dolayısıyla, siyahi bir karakter kültüre uyarlanarak fakir mahalleden yetişip doktor olan bir karaktere dönüştürülmüştür. Hekimoğlu'nun diğer asistanı Dr. Emre Acar'ın (diğer adıyla "Nişantaşı") ise babası doktordur ve varlıklı bir aileden gelmektedir. Dolayısıyla *House*'taki siyahi-beyaz karşıtlığı, kültüre uyarlanarak zengin-yoksul karşıtlığına dönüştürülmüştür.

Kültüre yapılan uyarlamaların yanı sıra *House* dizisindeki anıştırmalara da kısaca değinmek faydalı olabilir. Aslında özgün dizideki Dr. House karakteri de bir uyarlamadır. Dr. House karakteri, Arthur Conan Doyle'un yarattığı meşhur dedektif Sherlock Holmes'tan esinlenmiştir ve dizi boyunca bu karaktere göndermeler bulunmaktadır. Örneğin tıpkı Holmes gibi, House'un ev adresi de 221B Baker Street'dir. Her ikisi de yetenekli müzisyenlerdir. House piyano çalar, Holmes keman çalar. Her ikisinin de bağımlılığı vardır. Onun da Dr. Watson gibi vakaları beraber çözdüğü Dr. Wilson vardır¹⁰. Dolayısıyla, tıbbi vakaları gözleme dayalı, akıl yürütme yoluyla çözen Dr. House karakterinin, ünlü bir dedektif kahramana benzetilmesi bu hikâyeye başka bir boyut kazandırmıştır. *Hekimoğlu*'nda ise açıkça Sherlock Holmes'ü anıştıracak göndermelerin bulunmadığı söylenebilir.

Özetlemek gerekirse, *House* dizisinden uyarlanan *Hekimoğlu* dizisinde, dinî konularda, hitap biçimlerinde, karakterin yeme içme, eğlenme alışkanlıkları ve hobilerinde kültürel uyarlamalar yapılmıştır. Özellikle, "reuben sandviçi"nin yerini "tantuni", kahvenin yerini çayın alması gibi yeme-içme kültürüne ait unsurların yerleştirilmesi, çeviride uygulanan ve çeviribilimde de "yerleştirme stratejisi"¹¹ olarak tanımlanmış olan uygulamalara örnek oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, *House* dizisinde iki doktor arasındaki siyahi-beyaz karşıtlığı, *Hekimoğlu* dizisinde Dolapdereli-Nişantaşılı karşıtlığına dönüşmüştür. Son olarak da Dr. House'un Sherlock Holmes'den esinlenen bir karakter oluşu, *House* dizisindeki gibi çeşitli göndermelerle vurgulanmamış, buna yer verilmemiştir.

Sonuç:

Son yıllarda gerek ülkemizde gerekse tüm dünyada artan uyarlamaların, uyarlama çalışmaları adı altında yeni bir alanın oluşup gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Kitaptan filme uyarlamalar, aynı kültür içinde veya kültürlerarası uyarlamalar gibi çok çeşitli uygulamalar olduğu için bir tanımlama ve gruplama çabasına girildiği görülmektedir. Bu anlamda karşımıza çıkan kavramlardan en geniş olanları "uyarlama/ adaptasyon" (*adaptation*), "kültüre uyarlama" (*appropriation*) ve "yeniden çevrim" (*remake*)'dir.

Bu alanda yapılan çalışmalar genellikle edebiyat ve film çalışmalarının kavram ve kuramlarından yararlanmaktadır. Özellikle edebiyat eserlerinden filme yapılan uyarlamalarda, edebiyat eserinin saygınlığı veya popülerliğinden yararlandığı için kaynak eserin birincil konumda olduğu bir durum söz konusudur. Bu durumda edebiyat alanının kavram ve kuramlarından yararlanan çalışmalarda kaynağa bağlılık veya sadakatin ön planda tutulduğu ve uyarlamaların, "yakın", "serbest" veya "orta" gibi kategoriler altında incelendiği görülmektedir. Bu durum, edebiyat ve dilbilim alanlarının etkisi altında kalan çeviribilimin ilk yıllarını akla getirmektedir.

Her ne kadar uyarlama çalışmaları alanındaki bazı araştırmacılar tarafından "uyarlama", özellikle de "kültüre uyarlama" bir tür çeviri eylemi olarak değerlendirilse de çeviribilim alanında, uyarlama veya kültüre uyarlanan yeniden çevrimlerle ilgili çok az sayıda çalışma bulunmaktadır.

¹⁰ Bkz. <https://screenrant.com/house-show-sherlock-holmes-comparison-similarities/>

¹¹ Bkz. Venuti, 2017. *The Translator's Invisibility*.

Ülkemizde kültüre uyarlamının söz konusu olduğu yeniden çevrimlerle ilgili çalışmaların genellikle Radyo, Sinema Televizyon veya Medya bölümlerinde yapıldığı görülmektedir. Bu konuya çeviribilim açısından yaklaşıldığında, film çalışmaları, kültürel incelemeler veya medya alanındaki çalışmalardan daha farklı konuların altının çizileceği, özgünlük ve sadakat gibi konuların tartışmaya açılacağı açıktır. Böylece uyarlama çalışmaları, farklı bakış açıları kazanabilir.

Öte yandan, yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi, yeniden çevrimlerde karakterlerin, mekânların, mesleklerin, cinsel tercihlerin, dinî tercihlerin, yaşam tarzları, zevk ve alışkanlıkların kültüre uyarlandığı görülmektedir. Çeviribilim alanında, yeniden çevrimlerde hangi unsurların kültüre uyarlandığı, ne gibi stratejilerin uygulandığı üzerine yapılan çalışmaların çoğalmasa ise çeviribilime veri sağlar. Böylece, çeviribilimin gündemine gelen konuların ve çeviribilim açısından çıkarılacak sonuçların bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ayala, N. (2020). House MD is Really a Medical Sherlock Holmes Adaptation. <https://screenrant.com/house-show-sherlock-holmes-comparison-similarities/>
- Boy H., Karadağ A.B. (2019). Diliçi Çeviride Sansür Olgusu. *VI. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi, İstanbul*, 12-13 Aralık 2019.
- Bozkurt S., Okyayuz A.Ş. (2021). Gender Identification in the Portrayal of Female Roles in the Remakes of American TV Series in Turkey. *Babel-Revue Internationale de la Traduction-International Journal of Translation*, 67/3, 255-272.
- Duman, D. (2022). *Translation Studies and Remakes: A Case Study on Translation of Culture Specific Items in Turkish Remake of TV Series Shameless (US)*. Yüksek Lisans Tez Çalışması. Hacettepe Üniversitesi.
- Er, E. (2013). Galip Derviş ile Adrian Monk Kapışması. <http://blog.milliyet.com.tr/galip-dervis-ile-adrian-monk-kapismasi/Blog/?BlogNo=409244>
- Gündel, N. (2018). Küresel Kültürün Türk Televizyonlarına Yansımaları: Yabancı Dizi Dramalarının Yerel Uyarlamaları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2018-77, 205-230.
- Gündoğdu, A. (2020). Yerelleşen Dr. House: Hekimoğlu. <https://episodedergi.com/yerellesen-dr-house-hekimoglu/>
- Heinze R., Krämer L. (2015). *Remakes and Remaking: Concepts – Media – Practices*. Bielefeld Verlag.
- Kara, A.Z. (2019). *Türkiye’de Adaptasyon Diziler, Yaratıcı Emek Gücü Olarak Senaristler Ve Senaryo Süreçleri*. Yüksek Lisans Tez Çalışması. Hacettepe Üniversitesi.
- Keskin, E. (2011). Göstergeler Arası Çeviri Örneği Olarak Sinema Uyarlamaları. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, Yıl 3, Sayı 12, 103-114.
- Lefevre, A. (2016). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Routledge.
- Leitch, T. (2008). Adaptation Studies at a Crossroads. *Adaptation*, 1/1, 63 – 77.
- Milton, J. (2009). Translation Studies and Adaptation Studies. İçinde A. Pym ve A. Perekrestenko (Ed.), *Translation Research Projects* (s. 51-59). Intercultural Studies Group.
- Okyayuz, Ş. (2017). Çevirmenlikte Yaratıcılık ve Yeniden Çevrimler: *The Jeffersons* Dizisinin *Tatlı Hayat* Olarak Yeniden Çevrimi. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 2017-23, 111-128.
- Sanders, J. (2016). *Adaptation and Appropriation*. Routledge.
- Venuti, L. (2017). *The Translator’s Invisibility*. Routledge.
- Verevis, C. (2006). *Film Remakes*. Edinburgh University Press.

69. Yeniden çeviride intihal bağlamında Ses ve Öfke

İrem Ceren DOĐAN¹

APA: Doğan, İ. C. (2022). Yeniden çeviride intihal bağlamında ses ve öfke. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1126-1138. DOI: 10.29000/rumelide.1164920.

Öz

Yeniden çeviri, günümüzde çeviribilim araştırmacılarının farklı yönlerine odaklandığı bir konudur. Yeniden çeviri araştırmaları ise Antoine Berman (1990), Paul Bensimon (1990) ve Yves Gambier (1994) ile ilişkilendirilen yeniden çeviri hipotezini temel alır. 21. yüzyılla birlikte yeniden çevirilerin artışıyla beraber yeniden çeviri araştırmaları da hız kazanmıştır. Daha güncel araştırmalarda ürün olarak yeniden çevirilerin farklı yönlerine, özellikle yeniden çeviri hipotezinde sorunlu bulunan kısımlara odaklanılmıştır. Edebiyat piyasasında ürün olarak yeniden çevirilerin artması ise beraberinde intihal sorunsalını ortaya çıkarır. Ancak yeniden çeviri hipotezinde ya da hipoteze yönelik eleştirilerde intihale çok fazla odaklanılmadığı görülür. İntihal parametrelerini belirlemenin zorluğu özellikle betimleyici araştırmalarda bu konuda çalışmayı zorlaştırmaktadır. Bu çalışma kapsamında, modernist yazar William Faulkner'in ünlü eseri Ses ve Öfke'nin 2022 yılı itibariyle piyasada bulunan iki çevirisine odaklanılacaktır. Çalışmanın ilk bölümünde yeniden çeviri ve yeniden çeviride intihal ele alınacaktır. Daha sonra, Türkiye'de yeniden çeviri intihaline odaklanılacaktır. Son bölümde ise vaka analizi yapılacaktır. Bu kapsamda intihal şüphesi olan metin ile eserin ünlü ilk çevirmeni Rasih Güran'ın 40 yılı aşkındır piyasada olan ve günümüzde basılmaya devam edilen çevirisi karşılaştırılacaktır. Bu incelemede ise, yeniden çevirilerde intihalin ticari tetikleyicileri temel alınacaktır. İnceleme, romanın genel akışından alınan örnekler, dipnotlar ve William Faulkner'in esere ek olarak yazdığı ve karakterleri anlattığı bölümden alınan örnekler üzerinden yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Yeniden çeviri, intihal, Ses ve Öfke, William Faulkner

Plagiarism in retranslation: The Sound and the Fury

Abstract

Retranslation is a topic focused by translation scholars on its different aspects nowadays. Retranslation studies are based on the retranslation hypothesis associated with Antoine Berman, Paul Bensimon, and Yves Gambier. Following the increase in retranslations in the 21st century, research on retranslation has also gained momentum. More recent research has focused on different aspects of retranslations as products, particularly those found problematic in the retranslation hypothesis. The increase in retranslations as products of the literature market raises the problem of plagiarism. However, it has been observed that the retranslation hypothesis or criticisms of the hypothesis do not focus much on plagiarism. The difficulty of determining the parameters of plagiarism makes it difficult to work on this subject, especially in descriptive studies. Within the scope of this study, we will focus on two commercially available translations of the famous work of modernist writer William Faulkner, Sound and Fury. In the first part of the study, retranslation and plagiarism in retranslation will be discussed. Then, plagiarism of retranslation in Turkey will be

¹ Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), iremcerendogan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4929-6159 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164920]

scrutinized. In the last part, a case analysis will be made. In this context, the text related to plagiarism suspicion will be compared with the translation of the famous first translator of the work, Rasih Güran, which has been on the market for over 40 years and continues to be published today. This review will focus on commercial triggers of plagiarism in retranslations. The analysis will be made through the examples taken from the general flow of the novel, the footnotes and the examples taken from the section explaining characters of the novel added to the work by William Faulkner.

Keywords: Retranslation, plagiarism, the Sound and the Fury, William Faulkner

Yeniden çeviri

Yeniden çeviri, özellikle 2000’li yıllarla beraber üzerinde yoğun olarak çalışılan ve birçok farklı yönüne odaklanılan bir konudur. Yeniden çeviriyi, bir eserin aynı ya da farklı dile aynı ya da farklı zaman dilimlerinde tekrar çevrilmesi olarak genel bir şekilde tanımlamak mümkündür. Ancak yeniden çeviri hem ürün hem de süreç olarak ele alınması gereken iki yönlü bir olgudur. Bu nedenle, Koskinen ve Paloposki’nin yeniden çeviri tanımı oldukça açıklayıcıdır:

“Yeniden çeviri (bir ürün olarak) belirli bir kaynak metnin aynı hedef dile ikinci ya da daha sonraki çevirisidir. Yeniden çeviri (bir süreç olarak) böylelikle prototipik olarak zaman içerisinde gerçekleşen bir olgu gibi görünür, ancak pratikte eşzamanlı ya da eş zamanlıya yakın şekilde de gerçekleşebilir (Koskinen & Paloposki, 2010: 294).

Yeniden çeviri incelemelerinin kaynağında, Antoine Berman, Paul Bensimon ve Yves Gambier tarafından ileri sürülen görüşlerin oluşturduğu “yeniden çeviri hipotezi” yer alır. Bu hipotez, 1990’lı yıllarda *Palimpsestes* dergisinin “Retraduire” başlıklı sayısında oluşturulur. Ancak Gambier’in görüşleri, 1994 yılında yayımlandıktan sonra Berman ve Bensimon’a yakınlığı nedeniyle bu hipotez çerçevesinde değerlendirilir. Bensimon, yeniden çevirilere şiir çevirileri bağlamında odaklanırken, “giriş çevirisi” olarak adlandırdığı ilk çevirilerin, daha erek odaklı olduğunu ve bu çevirilerde yerleştirme stratejisinin uygulandığını çünkü bu ilk çevirilerin erek kültür ile bir köprü görevi gördüğünü belirtir. Böylelikle, bu ilk çevirilerde amaç, yabancı yazarı erek okura yaklaştırmak olduğundan yabancılık azaltılır. Yabancılığı azaltılan metin de erek okuyucu tarafından daha ılımlı karşılanacağından, erek okur daha az yabancılık hisseder. Ancak yeniden çeviri, halihazırda erek kültürün aşına olduğu bir metnin tekrar sunumu olarak düşünüldüğünden, ilk çevirinin misyonunu üstlenmesine gerek kalmaz, böylelikle yeniden çeviriler daha kaynak odaklı ve yabancılaştırmacı olabilir (Bensimon, 1990: ix).

Hipotezin belki de en tartışmalı argümanlarını ileri süren araştırmacı Berman olmuştur. Berman, Goethe’den yola çıkarak, yeniden çevirilerin ortaya çıkışı için çeşitli sebepler sunar. Yeniden çevirinin gerekliliğini ise şöyle açıklar:

“Yeniden çevirilerin gerekliliği, kendi başına oldukça esrarengiz olan bir olgu temel alınarak açıklanmaya çalışılır: Özgün eserler, sonsuza kadar genç kahrken, çeviriler ‘eskirler’. Belirli bir dil, edebiyat, kültür durumuna artık karşılık veremez hale gelirler. Bu durumda yeniden çevirmek gerekir çünkü var olan çeviriler artık eserlerin açıklanması ve aktarılması rolünü yerine getirememektedir” (Berman, 1990: 1).

Böylelikle yeniden çevirinin sebeplerden ilki, ilk çevirilerin “eskimesi”, böylelikle daha yeni metinlere duyulan ihtiyaç sonucunda yeniden çevirilere başvurulmasıdır. İkinci olarak ise, ilk çevirilerin “tamamlanmamış” olduğu ve ancak yeniden çeviriler yoluyla tamamlanabileceği ileri sürülür. Dolayısıyla ilk çeviriler, eksik metinler olarak görülür. Bu eksikliğin giderilmesi ise eserlerin yeniden çevrilmesine bağlanır (Berman, 1990: 3-4).

Yeniden çeviri hipotezi kapsamında değerlendirilen bir diğer araştırmacı Yves Gambier ise yeniden çevirilerin “kaynak metne bir dönüş” olduğunu ileri sürer. Eserlerin ilk çevirileri ise “asimilasyona daha meyillidir” (Gambier, 1994: 414). Berman gibi Gambier de çevirilerin eskidiğini ileri sürerken bu eskimenin tüm çevirilerde aynı hızda gerçekleşmediğini de belirtir. Dolayısıyla, yeniden çevirinin gerekliliği bağlamında Berman ile aynı görüştedir.

Genel olarak baktığımızda, bu araştırmacıları yeniden çeviri hipotezi çatısı altında toplayan ortak noktalar vardır. Bunlardan ilki, ilk çevirilerin eskidiği, böylelikle yeniden çevirilerin gerekli olduğu düşüncesidir. İkinci olarak, ilk çevirilerin ereğe odaklandığı ve yerleştirmeci olduğu, yeniden çevirilerin ise kaynak odaklı ve yabancılığı korumaya meyilli olduğudur. Bu noktaların ikisi de daha sonraki yeniden çeviri araştırmacıları için oldukça sorunlu ve tartışmalı görünmüştür. Bu noktalardan yola çıkan araştırmacılar, hipotezin eksik ve yetersiz olduğunu, yeniden çeviriye ait tüm durumları karşılamadığını, çok genel kaldığını ileri sürmüşlerdir (Susam- Sarajeva, 2003; Desmidt, 2009). Ancak ne hipotez kapsamında ne de hipotezin eksikliklerine değinilen araştırmalarda yeniden çevirinin doğrudan getirdiği sonuçlardan intihal sorununa değinilmemiş olması dikkat çekicidir.

Yeniden çeviri hipotezinin bu eleştirilen yönleri sonucunda özellikle 2000’li yıllardan itibaren yeniden çevirilerin artışa geçmesi, araştırmacıları daha güncel ve gözlemlenebilir bulgular üzerinden araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir. Örneğin Lawrence Venuti, *Retranslations: The Creation of Value* (2003) başlıklı çalışmasında yeniden çeviri- edebiyat piyasası ilişkisini gündeme taşıyarak yeniden çevirinin ticari yönünü gündeme getirir. Günümüzde çevrilecek eser seçimlerinde ticari kaygıların yoğun şekilde gözetildiği düşünöldüğünde, yeniden çeviri hipotezinin çevirilerin ticari yönüne odaklanmaması yönüyle de eksik olduğu görülür.

Yeniden çevirilerin yoğunluğunun artması, araştırmacıları bu durumun sebeplerini incelemeye yönlendirir. Özellikle Türkiye’de, ölümünün üzerinden 70 yıl geçen ve bunun sonucunda telif hakkı kalkan yazarların eserlerinin yoğun şekilde yeniden çevrildiği görülür. Bu yeniden çeviri faaliyeti, Venuti’nin ileri sürdüğü üzere ticari kaygılarla bağlantılıdır. Yeniden çevirinin ticari yönüne odaklanırken, bu ilişkide görmezden gelinen bir gerçeğe dikkat çekmek istiyoruz: yeniden çeviri intihali. Biz bu çalışma kapsamında yeniden çevirinin karanlık yüzü olan intihal konusuna odaklanacağız.

Yeniden çeviride intihal

Yeniden çeviri yapan çevirmenlerin, önceki metinlere hâkimiyetleri doğrultusunda bu metinlerden etkilenebilmeleri durumu söz konusudur. Bu etkilenme, var olan çevirilerin eksikliklerini görüp giderme şeklinde sonuçlanabileceği gibi, çevirmenin ifadeleri ödünç alması ve kendi metninde kullanmasıyla da sonuçlanabilir. Yeniden çevirmenlerin kendilerinden önce çevrilen metinleri inceleyip incelememesi de intihal kapsamında odaklanılan bir diğer konudur. Bazı araştırmacılar, yeniden çevirmenin öncekinden farklı ve yeni bir metin ortaya koyabilmek için kesinlikle önceki metinlere bakması gerektiğini ileri sürerken (Heim, 1982; Savory, 1968), önceki metinlerin çevirmeni etkileyeceğini, bu nedenle önceki metinlere bakılmaması gerektiğini belirten araştırmalar da (Pyman, 1965; akt. Leighton, 1994) mevcuttur. Ancak bu etkilenmenin sonucunda bir intihalden söz edebilmek için nitel veri elde etmek yeterli olmayabilir. Başka bir çeviride var olup yeniden çeviride de kullanılan ifadelerin sıklığı, kullanım şekli, sözdizimi gibi biçimsel öğeler de bu noktada ön plana çıkar. Bunun yanında, kanımızca yeniden çeviri ile ilk çeviri ya da daha önceki yeniden çeviriler arasında gerçekleşen ödünç alma ile intihal sınırı oldukça hassas ve belirsizdir. Yeniden çevirideki öykünme ne seviyede olduğunda intihal olarak adlandırılır ya da intihal parametreleri kesin sınırlarla belirlenebilir mi sorularını nesnel şekilde

yanıtlamak oldukça zor görünmektedir. Dolayısıyla, bir çeviride intihal yapıldığının tespiti ve ispatlanması oldukça detaylı inceleme gerektirir.

Teresa Turell (2004) edebi eserlerde karşılaşılan intihali iki türe ayırır. İlki, çeviri metnin başka bir dilde özgün metin gibi sunulmasıdır. İkincisi ise, var olan bir çevirinin bir başka çevirmen tarafından yeniden çeviri olarak sunulmasıdır (2004: 7). Peki hangi durumlarda ya da hangi eserler için bu intihal durumuyla karşılaşılır? Bize göre, bu türden intihaller ya yazarın ve/veya eserin kanonlaşmış olduğu eserlerde ya da eserin ilk çevirmeninin başarılı ve ünlü olması durumunda ortaya çıkmaktadır.

Yeniden çeviride intihal konusunda yapılan çalışmalarda odaklanılan bir diğer nokta da intihalin söz konusu olduğu metinlerde çevirinin çıkış noktasının kaynak metin değil ilk çeviri olmasıdır. Bu durum, özellikle betimleyici yeniden çeviri çalışmalarında yeniden çeviri hipotezini test ederken oldukça tartışmalıdır çünkü yeniden çevirilerin kaynak ya da erek odaklılığı sorgulanırken kaynak metinden tamamen bağımsız gelişen bir metni stratejik olarak incelemek de karmaşık olabilmektedir.

Türkiye’de yeniden çeviri intihali

Çeviri intihali de özgün eserlerde olduğu gibi Türkiye’nin 1995’te dahil olduğu Bern Sözleşmesi kapsamında bir telif hakkı ihlali kabul edilir. Yine aynı sözleşmede, yazarın ölümünün ardından 70 yıl geçtikten sonra telif hakkının kalkacağı belirtilir (Gürses, 2011).

Türkiye’de çeviri intihaline ilişkin en kapsamlı betimleyici inceleme; Mehmet Şahin, Sabri Gürses ve Derya Duman tarafından yapılmıştır. Türkiye’de yeniden çeviride intihale odaklandıkları çalışmalarında (2015), bir gazete tarafından okurlara dağıtılan 100 temel eserden 40 tanesinin çevirilerini incelemişlerdir. Bilgisayar destekli bu incelemede çevirilerin hem nicel hem de nitel yönlerine odaklanarak intihale ilişkin veriler aramışlardır. Araştırma sonucunda, bu eserlerin aslında yeniden çeviri değil birer kopya olduğunu bulgulamışlardır. Dolayısıyla bu eserler, doğrudan intihal olarak değerlendirilmiştir.

Özellikle 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de çeviri intihali konusu görünür olmuş ve araştırmacılar bu konuda önemli adımlar atmıştır. İstanbul Üniversitesi’nde 2006 yılında *Çeviri Etiği Toplantısı* düzenlenmiş, burada birçok araştırmacı (Şilan Evirgen, Özge Çelik, Betül Parlak, Sabri Gürses, 2008) çeviri intihaline farklı yönleriyle odaklandıkları bildiriler sunmuşlardır. Sonrasında, çeviri intihaline odaklanan akademik çalışmaların sayısı artmıştır. 2009 yılında yapılan Ulusal Yayın Kongresi kapsamında “intihalin denetimi” için bir komisyon kurulması gündeme gelmiştir (Şahin, Duman, Gürses, 2015).

Betül Parlak Cengiz, yeniden çeviri hipotezi bağlamında intihal sorununa değinir. Türkiye’de bu kapsamda yapılan çalışmalarda intihal konusuna “hiç” değinilmediğini belirten araştırmacı, yeniden çevirilerde intihalden kaçınmak için uygulanabilecek öneriler de sunar. Bu kapsamda, çevirmen yeniden çeviriye yazacağı önsöz/ sonsözde çevirisini gerekçelendirebilir. Böylelikle Parlak Cengiz, “gerekçelendirilmiş yeniden çeviri” kavramıyla, yeniden çevirileri intihal şüphesinden korumanın, çevirmen önsöz ya da sonsözünde çeviriyi gerekçelendirerek mümkün olduğunu belirtir. Araştırmacının odaklandığı bir diğer önemli nokta ise yeniden çeviri hipotezinin “somut piyasa gereksinimleri, yayıncılık endüstrisinin temel kaygıları ve Pazar pasta payı gibi daha ekonomik ve global bileşenlere” odaklanmıyor olmasıdır (Parlak Cengiz, 2020). Oysa günümüzde Türkiye’de yeniden çeviri bağlamında

en önemli bileşenin ekonomik bileşen olduğunu söyleyebiliriz. Yine bu bağlamda ele alınması gereken ancak gözden kaçan bir unsur da telif haklarıdır.

Türkiye’de yeniden çevirilerde intihalin en önemli sebeplerinden biri, telif haklarıdır. Uluslararası telif haklarının 1993 yılında düzenlenmesinden sonra, yayıncılar özgün eserleri çevirtmek ve yayımlamak için telif ücreti ödemek zorundadır. Bu durumun ülkemizde iki sonucu vardır. İlk olarak yayıncılar, bu telif hakkını ödememek için ölümünün üzerinden 70 yıl geçmiş yazarların eserlerini seçerek maliyetten tasarruf ederler. İkinci olarak ise, yine aynı telif ücretini ödemediği eseri basan “korsan” yayıncılar ortaya çıkar. İkinci kategoride ise yine çeşitli durumla karşılaşılır. Yayıncılar ilk çevirmenin metnini kullanırken bu çevirmenin adını koruyabilirler ya da çevirmen adına baskıda hiç yer vermezler. Bunun yanında, çeviriyi yapan kişi olarak gerçekte var olmayan bir isim de kullanılabilir. Üçüncü durumda ise ilk çevirmenin metninin başka bir çevirmen adıyla basılması durumudur. Bu durum, Türkiye’de en yaygın çeviri intihalini örneklendirir (Gürses, 2008).

Vaka analizi

Çeviri ve yeniden çeviri intihalinin kuramsal temeline odaklandıktan sonra bu çalışma kapsamında intihal şüphesiyle ele alacağımız eser William Faulkner’in *Ses ve Öfke* adlı eseridir. Faulkner, modernist edebiyatın en ünlü yazarlarından biri kabul edilir. Modernizm akımının temel tekniklerinden bilinç akışının yoğun kullanımı, eserde okuyucu için bir okuma zorluğu oluşturabilmektedir. Bu noktada, çevirmenin önce bir okur sonra da bir aktarıcı olarak metnin zorluğuyla baş etmek zorunda kaldığı belirtilebilir. Bu nedenle, James Joyce ve William Faulkner gibi yoğun modernist anlatıma sahip yazarların Türkçeye çevirilerinin oldukça az sayıda olduğu görülür. Öyle ki, bu eserleri çevirmek çevirmenler için bir “etiket” oluşturur. Örneğin Joyce ve Faulkner’den yaptığı çevirilerle Murat Belge, bir çevirmen olarak doğrudan bu yazarlarla ilişkilendirilir (Doğan& Uras Yılmaz, 2021). Bu çerçevede, *Ses ve Öfke*’nin ilk çevirisi, Nazım Hikmet’in yeğeni olarak tanınan yazar- çevirmen Rasih Güran tarafından yapılmıştır. İlk olarak 1929 yılında yayımlanan kitabın bu çevirisi 1965 yılında Remzi Kitabevi tarafından basılmıştır. Ancak bu çeviri, günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır ve Yapı Kredi Yayınları tarafından hala basılmaktadır.

Piyasada *Ses ve Öfke*’nin yeniden çevirisi olarak görünen tek baskı, 2000 yılında Müjde Yayınevi tarafından basılan versiyondur. Bu versiyonda çevirmen olarak Yonca Yıldırım adı yer almaktadır. 2022 yılının ilk yarısı itibarıyla piyasada *Ses ve Öfke*’ye ait başka çeviri bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bizim intihal şüphesiyle yaklaştığımız bu eser doğrudan Rasih Güran çevirisiyle karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırma, çevirilerden alınan aynı bölüme ait ifadeler ve dipnotlar üzerinden yapılacaktır.

İlk olarak, çevirilerdeki benzerliği göstermek üzere, eserden seçtiğimiz bölümün her iki çevirideki karşılığına yer veriyoruz:

Tablo 1: Çevirilerin Karşılaştırılması

Kaynak metin	Rasih Güran çevirisi (EM-1)	Yonca Yıldırım çevirisi (EM-2)
“Through the fence, between the curling flower spaces, I could see them hitting. They were coming toward where the flag was and I went along the fence. Luster was hunting in the grass by the flower tree.	Parmaklığın arkasında, sarmaşıkların arasından, vurduklarını görüyordum. Bayrağın olduğu yere geliyorlardı ve ben yürüdüm parmaklık boyunca. Dutun çevresindeki otların içinde arıyor Luster. Bayrağı çıkardılar,	Parmaklığın arkasında, sarmaşıkların arasından, vurduklarını görüyordum. Bayrağın olduğu yere geliyorlardı ve ben yürüdüm parmaklık boyunca. Dutun çevresindeki otların içinde arıyor Luster. Bayrağı çıkardılar,

<p>They took the flag out, and they were hitting. Then they put the flag back and they went to the table, and he hit and “and the other hit. Then they went on, and I went along the fence. Luster came away from the flower tree and we went along the fence and they stopped and we stopped and I looked through the fence while Luster was hunting in the grass.</p> <p>“Here, caddie.” He hit. They went away across the pasture. I held to the fence and watched them going away.</p> <p>“Listen at you, now.” Luster said. “Aint you something, thirty three years old, going on that way. After I done went all the way to town to buy you that cake. Hush up that moaning. Aint you going to help me find that quarter so I can go to the show tonight.”</p> <p>They were hitting little, across the pasture. I went back along the fence to where the flag was. It flapped on the bright grass and the trees.</p> <p>“Come on.” Luster said. “We done looked there. They aint no more coming right now. Les go down to the branch and find that quarter before them niggers finds it.”</p> <p>It was red, flapping on the pasture. Then there was a bird slanting and tilting on it. Luster threw. The flag flapped on the bright grass and the trees. I held to the fence.” (s.9-10)</p>	<p>vuruyorlardı. Sonra bayrağı yeniden diktiler, tablaya gittiler, vurdu, öteki de vurdu. Sonra yine vurdular ve ben yürüdüm parmaklık boyunca. Dutun oradan geldi Luster ve biz yürüdük parmaklık boyunca, vurdular ve biz durduk, parmaklığım arasından baktım, Luster aranyor otların içinde.</p> <p>“Buraya gel <i>caddie</i>.” Vurdu. Çayırı geçip gittiler. Parmaklığa yapışmışım, bakıp duruyorum uzaklara gidişlerine.</p> <p>“Bana bak,” dedi Luster. “Hiç otuz yaşına basan bir adam yapar mı bunu. Bak, şehre gidip sana o pastadan da aldım. Kes şu ulumayı. Yardım et bana. Bulayım şu çeyreği de, tiyatroya gideyim bu gece.”</p> <p>Kısa kısa vuruyorlardı, çayırın ortasında. Parmaklık boyunca yürüdüm bayrağın olduğu yere kadar. Aydınlık otların üstünde dalgalanıyordu ve ağaçların.</p> <p>“Hadi,” dedi Luster. “Artık baktık. Gelmiyorlar işte. Dereye dönelim de o kerata zenciler bulmadan biz bulalım çeyreği.”</p> <p>Kırmızıydı, çayırın üstünde dalgalanıp duran. Sonra bir kuş vardı üzerine doğru inen. Luster fırlattı. Bayrak aydınlık otların üstünde dalgalanıyordu ve ağaçların. Parmaklığa yapışmışım. (s.7)</p>	<p>vuruyorlardı. Sonra bayrağı yeniden diktiler, tablaya gittiler, vurdu, öteki de vurdu. Sonra yine vurdular ve ben yürüdüm parmaklık boyunca. Dutun oradan geldi Luster ve biz yürüdük parmaklık boyunca, vurdular ve biz durduk, parmaklığın arasından baktım, Luster aranyor otların içinde.</p> <p>“Buraya gel <i>caddie</i>.” Vurdu. Çayırı geçip gittiler. Parmaklığa yapışmışım, bakıp duruyorum uzaklara gidişlerine.</p> <p>“Bana bak,” dedi Luster. “Hiç otuz yaşına basan bir adam yapar mı bunu. Bak, şehre gidip sana o pastadan da aldım. Kes şu ulumayı. Yardım et bana. Bulayım şu çeyreği de, tiyatroya gideyim bu gece.”</p> <p>Parmaklık boyunca yürüdüm bayrağın olduğu yere kadar. “Hadi,” dedi Luster. “Artık baktık. Gelmiyorlar işte. Dereye dönelim de o kerata zenciler bulmadan biz bulalım çeyreği.”</p> <p>Kırmızıydı, çayırın üstünde dalgalanıp duran. Sonra bir kuş vardı üzerine doğru inen. Luster fırlattı. Bayrak aydınlık otların üstünde dalgalanıyordu ve ağaçların. Parmaklığa yapışmışım. (s.15-16).</p>
--	---	--

Alıntılanan örnek, kitabın giriş paragraflarındandır. Bu paragraflarda, hem Faulkner’in anlatım tarzı hem de karakterlerin durumu görülebilir. Aynı zamanda, Faulkner burada “nigger”, “quarter” gibi çevirisinde zorlanılabilecek ifadeler kullanmıştır. Ancak bu ifadelerin her iki çeviride de aynı şekilde kullanılması dikkat çeker. “Them niggers” ifadesi, ilk çevirmenin metne eklediği “kerata zenciler” şeklinde karşlanır. Bu ifade aynı şekilde yeniden çeviride de kullanılmıştır. Ancak kaynak metinde “kerata” ifadesinin bir karşılığı bulunmadığından, her iki çevirmenin de aynı ifadeyi metne eklemeleri şüpheli görünmektedir. Burada görüldüğü üzere, Rasih Güran çevirisi ile Yonca Yıldırım çevirisi arasındaki tek fark, Yonca Yıldırım çevirisinde birkaç cümlenin eksik verilmiş olmasıdır. Bunun dışında çeviriler; sözdizimi, noktalama işaretleri, sözcük seçimi gibi konularda da bire bir örtüşmektedir. Bunun yanında, Faulkner’in üslubunu devrik cümlelerle karşılayan Rasih Güran çevirisinden sonra Yonca Yıldırım çevirisinde de aynı üslubun kullanıldığı görülür. Cümlelerin doğrudan alınıp kullanıldığını gördüğümüz bu örnek üzerinden örtüşmenin boyutu, bizi intihal şüphesine yaklaştırmaktadır. Kaynak

metinde italik olmayıp ilk çeviride italik olarak aktarılan "Caddie" ifadesinin ikinci çeviride de italik olması, bu bağlamda yine şüphe uyandırıcıdır.

Tablo 2: Çevirilerin Karşılaştırılması

Kaynak metin	Rasih Güran çevirisi (EM-1)	Yonca Yıldırım çevirisi (EM-2)
If it had been cloudy I could have looked at the window, thinking what he said about idle habits. Thinking it would be nice for them down at New London if the weather held up like this. Why shouldn't it? The month of brides, the voice that breathed She ran right out of the mirror, put of the banked scent. Roses. Roses. Mr and Mrs Jason Richmond Compson announce the marriage of. Roses. Not virgins like dogwood, milkweed. I said I have committed incest, Father I said. Roses. Cunning and serene. If you attend Harvard one year, but dont see the boat-race, there should be a refund. Let Jason have it. Give Jason a year at Harvard. (s.92-93)	Eğer hava bulutlu olsaydı pencereden bakardım, düşünerek babamın saçma huylarla ilgili sözlerini. Hava değişmezse New London'daki insanlar için iyi olacağını. Neden olmasın? Gelinlerin ayı, soluk soluğa ses Kız aynadan dışarı çıktı, yığın yığın kokulardan kaçtı. Güller. Güller. Bay ve Bayan Jason Richmond Compson evlenme törenini ilan. Güller. Gelincikler, papatyalar gibi kızığlankız değil. Ben yasak birileyattım dedim, babam dedim. Güller. Kurnaz ve saf. Harvard'a bir yıl gidersen, ama kayık yarışlarını görmemek şartıyla, parayı geri vermeleri gerek. Jason alsın. Jason bu yıl Harvard'da okusun. (s.63)	Eğer hava bulutlu olsaydı pencereden bakardım, düşünerek babamın saçma huylarla ilgili sözlerini. Hava değişmezse New London'daki insanlar için iyi olacağını. Neden olmasın? Gelinlerin ayı, soluk soluğa ses Kız aynadan dışarı çıktı, yığın yığın kokulardan kaçtı. Güller. Güller. Bay ve Bayan Jason Richmond Compson evlenme törenini ilan. Güller. Gelincikler, papatyalar gibi kızığlankız değil. Ben yasak birileyattım dedim, babam dedim. Güller. Kurnaz ve saf. Harvard'a bir yıl gidersen, ama kayık yarışlarını görmemek şartıyla, parayı geri vermeleri gerek. Jason alsın. Jason bu yıl Harvard'da okusun. (s.106)

Bu örnekte seçilen bölüm, karakterin bilinç akışının en yoğun olduğu bölümlerden birinden alınmıştır. Her iki çevirinin de noktalama işaretlerine kadar aynı olduğu görülebilir. Bu benzerliğin tabu ifadeler üzerinden sağlanması daha da ilgi çekicidir. Burada tabu ifadelerden kastımız, "virgin" ve "incest" ifadeleridir. "Virgin" ifadesinin karşılığı olarak her iki çeviride de "kızığlankız" kullanılması, "incest" ifadesinin ise sözlük anlamının dışına çıkılarak, hatta bir anlamda ifade sansürlenerek "birileyattım" şeklinde karşılanması, intihal şüphesi uyandırmaktadır. Dahası, bu ifadenin her iki çeviride de boşluksuz şekilde aktarılması, bu şüpheyi güçlendirmektedir çünkü birçok farklı karşılık kullanılabilecekken bu ifadeler üst üste aynı şekilde kullanılması, kanımızca tesadüften öte bir durumun varlığına işaret eder. Bunun dışında, "Mr." ve "Mrs." ifadelerinin de her iki çeviride de yerleştirilerek "Bay" ve "Bayan" şeklinde kullanılması da benzerliğin görüldüğü bir diğer noktadır. Genel olarak da devrik cümlelerin dahi aynı şekilde kullanılması, benzerlik oranının ne denli yüksek olduğunu gösterir niteliktedir.

Tablo 3: Çevirilerin Karşılaştırılması

Kaynak metin	Rasih Güran çevirisi (EM-1)	Yonca Yıldırım çevirisi (EM-2)
I went to the dresser and took up the watch, with the face still down. I tapped the crystal on the corner of the dresser and caught the fragments of glass in my hand and put them into the ashtray and twisted the hands off and put them in the tray. The watch ticked on. I turned the face up, the blank	Şifonyere gittim ve saati aldım, hala yüzü dönük saatin camını şifonyerin köşesine vurdum ve cam parçalarını elimle topladım ve kül tablasına koydum ve akreple yelkovanı bükerek çıkarttım, tablaya koydum. Saat tik tak ediyor. Yüzünü yukarı çevirdim, boş saat kadranı arkasında küçük çarkları ile tik tak ediyor, bundan başka ne yapabilir. İsa'nın,	Şifonyere gittim ve saati aldım, hala yüzü dönük saatin camını şifonyerin köşesine vurdum ve cam parçalarını elimle topladım ve kül tablasına koydum ve akreple yelkovanı bükerek çıkarttım, tablaya koydum. Saat tik tak ediyor. Yüzünü yukarı çevirdim, boş saat kadranı arkasında küçük çarkları ile tik tak ediyor, bundan başka ne yapabilir. İsa'nın,

dial with little wheels clicking and clicking behind it, not knowing any better. Jesus walking on Galilee and Washington not telling lies. Father brought back a watch-charm from the Saint Louis Fair to Jason: a tiny opera glass into which you squinted with one eye and saw a skyscraper, a ferris wheel all spidery, Niagara Falls on a pinhead. There was a red smear on the dial. When I saw it my thumb began to smart. I put the watch down and went into Shreve's room and got the iodine and painted the cut. I cleaned the rest of the glass out of the rim with a towel. (s.63)	Galile'nin üstünden geçiyor ve Washington yalan söylemiyor. Babam St. Louis Fuarı'ndan Jason'a bir süs saati getirmişti. Küçük bir opera dürbünü, bir gözünü kapayıp bakıyorsun içine koskocaman gök tırmalayan bir bina, örümcek ağı gibi örülmüş bir dönme dolap, bir iğne başı üstünde Niagara Şelalesi, Kırmızı bir leke vardı kadranın üstünde. Baş parmağım sızlamaya başlardı onu gördüğüm zaman. Saati bıraktım ve Shreve'in odasına geçtim, tentürdiyotu aldım ve boyadım kesilen yeri. Geri kalan cam parçalarını da saatin kenarından havluyla çıkarttım. (s.65)	Galile'nin üstünden geçiyor ve Washington yalan söylemiyor. Babam St. Louis Fua-rı'ndan Jason'a bir süs saati getirmişti. Küçük bir opera dürbünü, bir gözünü kapayıp bakıyorsun içine koskocaman gök tırmalayan bir bina, örümcek ağı gibi örülmüş bir dönme dolap, bir iğne başı üstünde Niagara Şelalesi, Kırmızı bir leke vardı kadranın üstünde. Baş parmağım sızlamaya başlardı onu gördüğüm zaman. Saati bıraktım ve Shreve'in odasına geçtim, tentürdiyotu aldım ve boyadım kesilen yeri. (s.65)
---	---	--

Bu örnek, metin içinde geçen ve kültüre özgü referanslar içeren ifadelerin yer aldığı bir paragraftan alıntılanmıştır. Bu alıntı üzerinden çevirilere bakıldığında, cümlelerin bire bir örtüştüğü, bunun yanında "St. Louis Fuarı", "opera dürbünü" gibi ifadelerin de her iki çeviride aynı şekilde aktarıldığı görülür. İki çeviri arasındaki tek fark, Yıldırım çevirisinde son cümlelin silinmiş olmasıdır. Dolayısıyla metin içinden aldığımız örnekleri genel bir şekilde değerlendirirsek, yeniden çeviride ilk çeviride kullanılan kültüre özgü öğeler ve yerel ifadelerin yeniden çeviride de aynı şekilde aktarıldığı, ilk çevirideki söz dizimi ve cümle yapılarının yeniden çeviride de büyük oranda aynı şekilde kullanıldığı görülür. Söz diziminin benzerliğinin yanında, noktalama işaretlerinin seçiminden kullanıldığı yerlere kadar örtüştüğü de görülür. Bu nedenle, belirttiğimiz örnekler üzerinden intihal şüphesi yaratacak bulgulara ulaştığımız görülebilir.

Tablo 4: Çevirilerin Karşılaştırılması

Kaynak metin	Rasih Güran çevirisi (EM-1)	Yonca Yıldırım çevirisi (EM-2)
Just by imagining the clump it seemed to me that I could hear whispers secret surges the beating of hot blood under wild unsecret flesh watching against red eyelids the swine untethered in pairs rushing coupled into the sea and he we must just stay awake and see evil done for a little while its not always and it doesnt have to be even that long for a man of courage and he do you consider that courage and i yes sir dont you and he every man is the arbiter of his own virtues whether or not you consider it courageous is of more importance than the act itself than any act otherwise you could not be in earnest and i you dont believe i am serious and he i think you are too serious to give me any cause for alarm you wouldnt have felt driven to the expedient of telling	Yalnız ağaç kümelerini imgelemekle fısıltıları gizli iç çekişleri işitebilirim yaban gizlenmemiş etin altındaki kızgın kanın atışını koklayabilirim sanyordum ipini koparmış suya koşan bir çift domuza benzeyen kırmızı göz kapaklarına bakarak ve o uyanık bulunmalız ve kötülüğün yapıldığını görmeliyiz az bir süre için her zaman değil ve ben cesur bir adam için bu kadar bile uzamamalı ve sen buna cesaret mi diyorsun ve ben evet bayım siz demiyor musunuz ve o herkes kendi erdemlerini istediği gibi seçer senin bunu atılganlık sanıp sanmaman işlemin kendisinden herhangi bir işlemde de daha önemli o zaman samimi değilsin demektir ve ben benim ciddi olduğuma inanmıyor musun ve o sanırım ki bende bir heyecan	Yalnız ağaç kümelerini imgelemekle fısıltıları gizli iç çekişleri işitebilirim yaban gizlenmemiş etin altındaki kızgın kanın atışını koklayabilirim sanyordum ipini koparmış suya koşan bir çift domuza benzeyen kırmızı göz kapaklarına bakarak ve o uyanık bulunmalız ve kötülüğün yapıldığını görmeliyiz az bir süre için her zaman değil ve ben cesur bir adam için bu kadar bile uzamamalı ve sen buna cesaret mi diyorsun ve ben evet bayım siz demiyor musunuz ve o herkes kendi erdemlerini istediği gibi seçer senin bunu atılganlık sanıp sanmaman işlemin kendisinden herhangi bir işlemde de daha önemli o zaman samimi değilsin demektir ve ben benim ciddi olduğuma inanmıyor musun ve o sanırım ki bende bir heyecan

me you had committed incest otherwise and i wasnt lying and he you wanted to sublimate a piece of natural human folly into a horror and then exercise with truth and i it was to isolate her out of the loud world so that it would have to flee us of necessity and then the sound of it would be as though it had never been and he did you try to make her do it and i i was afraid to i was afraid she might and then it wouldnt have done any good but if i could tell you we did it would have been so and then the others wouldnt be so and then the world would roar away... (s. 130-131)	yaratacak bir neden göstermeyecek kadar ağırbaşlısın bana yasak olanla yatma eylemini işlediğini anlatmaya zorunlu değilsin yoksa ve ben yalan söylemiyordum yalan söylemiyordum ve sen o doğal insan deliliklerinden küçük bir parçasını bir dram halinde yüceltmek ve bundan okuyup üfleyip kurtulacak yerde onun yerine gerçeği koymak istiyorsun ve ben bu kızı dünyanın gürlütüsünden uzaklaştırmak ve böylece bizi zorunluluklardan kurtarmak demekti ve sonra bu olayın sesi sanki hiç çıkmamış gibi olacaktı ve sen ona hiç bunu yaptırmaya çalıştın mı ve ben ben korkuyordum kız yapabilir diye ve artık hiçbir faydası da kalmayacaktı ama eğer ben sana yaptık dersem şöyle olurdu ve sonra ötekiler böyle olmazdı ve sonra bütün dünya gümbür gümbür öterdi...(s.141)	yaratacak bir neden göstermeyecek kadar ağırbaşlısın bana yasak olanla yatma eylemini işlediğini anlatmaya zorunlu değilsin yoksa ve ben yalan söylemiyordum yalan söylemiyordum ve sen o doğal insan deliliklerinden küçük bir parçasını bir dram halinde yüceltmek ve bundan okuyup üfleyip kurtulacak yerde onun yerine gerçeği koymak istiyorsun ve ben bu kızı dünyanın gürlütüsünden uzaklaştırmak ve böylece bizi zorunluluklardan kurtarmak demekti ve sonra bu olayın sesi sanki hiç çıkmamış gibi olacaktı ve sen ona hiç bunu yaptırmaya çalıştın mı ve ben ben korkuyordum kız yapabilir diye ve artık hiçbir faydası da kalmayacaktı ama eğer ben sana yaptık dersem şöyle olurdu ve sonra ötekiler böyle olmazdı ve sonra bütün dünya gümbür gümbür öterdi...(s.227)
---	--	--

Bu örnek, Faulkner yazının önemli özelliklerinden olan bilinç akışının sayfalarca süren kullanımını göstermektedir. Ancak asıl ilgi çekici olan, tek bir cümlelerin sayfalarca sürüyor olmasıdır. Faulkner, insan zihninden birbirinden bağlamsal olarak bağımsız olan düşüncelerin varlığını yazına aktarmıştır. Bu tek cümle 3-4 sayfa boyunca devam edip hiçbir noktalama işaretiyle bölünmemiş ve birbirinden bağımsız cümleciklerden oluşmaktadır. Anlatımın böyle olmasının sebebi, anlatıcının zihinsel engelli Benjy karakteri olmasıdır. Dahası bu bölüm, tamamen Benjy'nin zihninden geçenlere odaklanır. Bilinç akışında aşına olunanın aksine Faulkner burada zihinsel engelli bir bireyin zihnine odaklanarak, modernizmin yenilikçi gücünü de vurgular. Bu kadar uzun ve karmaşık bir anlatımın çevirilerine bakıldığında, yeniden çeviri ile ilk çevirinin yine bire bir örtüştüğü görülür. Ancak burada anlatımın karmaşıklığı, çevirmeni de zorlayarak farklı seçimlere itebilir. Örneğin, çevirmen cümleleri bölmeyi düşünebilir. Ancak her iki çeviride de bu derece uzun ifadelerin birbirine aynı şekilde bağlandığı, kullanılan bağlaçların dahi aynı olduğu, devrik cümle yapılarının da örtüştüğü görülür. Dolayısıyla metin içinden alıntılanan bu örnek de hem uzunluğuyla hem de anlatımsal özellikleriyle tesadüfi olarak açıklanamayacak benzerliğiyle yeniden çevirideki intihal şüphesine katkıda bulunmaktadır.

İkinci olarak, her iki çevirideki dipnotların karşılaştırması yoluyla benzerlik oranına bakılacaktır:

Tablo 5: Dipnotların karşılaştırılması

Metinde dipnotla açıklanan ifade	Rasih Güran çevirisi (EM-1)	Yonca Yıldırım çevirisi (EM-2)
Caddie	Golf oyununda sopaları taşıyan	Golf oyununda sopaları taşıyan
T.P.	Tipi diye okunur. Zenciler bazen çocuklarına isim yerine harf koyarlar. Çoğunlukla bu harfler büyük adamlara aittir. Burada sadece kulağa hoş gelen harfler kullanılmıştır.	Tipi diye okunur. Kulağa hoş gelmesi bakımından harfler kullanılmıştır.
G.A.R.	Grand Army of the Republic	Grand Army of the Republic

W.C.T.U	Women's Christian Temperance: Amerika'da içki aleyhtarı bir dernek	Amerikada bir dernek
---------	--	----------------------

Dipnot kullanımlarının karşılaştırılması sonucunda, her iki çeviride dipnot eklenen ifadelerin örtüştüğü görülür. Bunun yanında, bu dipnotlardaki açıklamalar da her iki çeviri için oldukça benzerdir. Bazı ifadeler sadece EM2'de kısaltılmış görünmektedir. Bunun dışında sözcük dizimleri metin içerisindeki gibi neredeyse aynıdır. Dipnotların hem yerinin hem de içeriğinin örtüşmesi ise intihalden şüphelenmemizin bir diğer sebebidir.

Üçüncü olarak, Faulkner'ın *Ses ve Öfke*'nin sonuna eklediği ve eserdeki karakterleri tanıtmak için yazdığı metne odaklanılacaktır. Bu metin, romandan bağımsız olduğundan ve romandaki anlatım tarzından farklı bir üslupla yazıldığından, bir yanmetin olarak düşünülebilir. Ancak bu metni, romanın bir parçası olarak sayan araştırmacılar da vardır. Faulkner bu metni yayıncısına gönderirken "(Bu bölümü) okuduğunda, tüm kitabı anlamayı nasıl sağladığını göreceksin" der (Faulkner, 1984: 354). Aslında bu ek metin, Malcolm Cowley editörlüğünde *The Portable Faulkner* adlı eser için hazırlanmıştır ancak *Ses ve Öfke*'ye dahil edilir. Kitabın ilk baskılarında bu ek kitabın ilk bölümünü oluştururken daha sonra sona eklenmiştir.

Son olarak, kitaba Faulkner tarafından eklenen metnin çevirileri, yanmetin örneği olarak incelenecektir:

Tablo 6: Ek Metin Çevirileri

Kaynak metin	Rasih Güran Çevirisi (EM-1)	Yonca Yıldırım çevirisi (EM-2)
<p>"Appendix Compson: 1699-1945 "JACKSON. A Great White Father with a sword. (An old duelist, a brawling lean fierce mangy durable imperishable old lion who set the wellbeing of the nation above the White House and the health of his new political party above either and above them all set not his wife's honor but the principle that honor must be defended whether it was or not because defended it was whether or not.) Who patented sealed and countersigned the grant with his own hand in his gold tepee in Wassi Town, not knowing about the oil either: so that one day the homeless descendants of the dispossessed would ride supine with drink and splendidly comatose above the dusty allotted harborage of their bones in speciallybuilt scarletpainted hearses and fire-engines. "QUENTIN MACLACHAN. Son of a Glasgow printer, orphaned and raised by his mother's people in the Perth highlands. Fled to Carolina from Culloden Moor with a claymore and the tartan he wore by day and slept under by night, and little else.</p>	<p>Ses ve Öfke'ye Ek Compson Ailesi: 1699-1945 JACKSON: Beyazlardan Büyük bir Baba, eli kılıçlı. (Eski bir düellocu, kavgacı sıska sert dayanıklı ihtiyarlamayan eski bir aslan, ulusunun refahını Beyaz Saray'ın refahından ve kendi siyasi partisinin sağlığını da her ikisinden üstün tutan ve hepsinin de üstüne karısının şerefini değil, şeref olsun olmasın savunulur çünkü olsun olmasın savunulmuştur şimdiye kadar prensibini koyan.) Wassi Town'daki mükellef çadırında kendi eliyle bağışın mührünü ve karşı tarafın mührünü basan, petrolden hiç haberi olmadan: Böylece günün birinde yersiz yurtsuz kalacak düşük kral torunlarının içkiden yalpa vura vura ve muhteşem bir şekilde koma halinde kemiklerinin sığındığı özel olarak yapılmış toz kaplı kemiklerinin üstünde kırmızı boyalı arabaların içinde yangın söndürme makineleri ile üzerinden geçmelerini sağlamış. QUENTİN MACLACHAN: Bir Glasgowlu matbaacının oğlu,</p>	<p>Ses ve Öfke'ye Ek Compson Ailesi: 1699-1945 JACKSON: Beyazlardan Büyük bir Baba, eli kılıçlı. Günün birinde yersiz yurtsuz kalacak düşük kral torunlarının içkiden yalpa vura vura ve muhteşem bir şekilde koma halinde kemiklerinin sığındığı özel olarak yapılmış toz kaplı kemiklerinin üstünde kırmızı boyalı arabaların içinde yangın söndürme makineleri ile üzerinden geçmelerini sağlamış. QUENTİN MACLACHAN: Bir Glasgowlu matbaacının oğlu, öksüz kalmış ve Perth dağlarında bir köyde annesinin annesi tarafından büyütülmüş. Sekseninde, bir kere bir İngiliz kralına karşı savaştıktan sonra, bu yanlışlığı bir daha tekrar etmek istememiş ve bir gece 1779'da bir daha kaçmış, küçük torununu ve İskoç elbisesini alarak Kentucky'ye, Boone ya da Boone adındaki bir komşunun yerleşmiş olduğu yere. (s. 396)</p>

<p>At eighty, having fought once against an English king and lost, he would not make that mistake twice and so fled again one night in 1779, with his infant grandson and the tartan (the claymore had vanished, along with his son, the grandson's father, from one of Tarleton's regiments on a Georgia battlefield about a year ago) into Kentucky, where a neighbor named Boon or Boone had already established a settlement."</p>	<p>öksüz kalmış ve Perth dağlarında bir köyde annesinin ailesi tarafından büyütülmüş. Culloden Moor'dan Carolina'ya kaçmış, gece gündüz taktığı kılıç ve giydiği İskoç elbisesi ile, ve daha pek az bir şeyle. Sekseninde, bir kere bir İngiliz Kralına karşı savaştıktan sonra, bu yanlışlığı bir daha tekrar etmek istememiş ve bir gece 1779'da bir daha kaçmış, küçük torununu ve İskoç elbisesini alarak (kılıcı ile oğlu, torununun babası, bir yıl kadar önce Georgia savaşında Tarleton'un alaylarının birinde kaybolmuştu) Kentucky'ye, Boon ya da Boone adındaki bir komşusunun yerleşmiş olduğu yere. (s.255)</p>	
--	--	--

Faulkner tarafından metne eklenen kısımdan alıntılıdığımız bu örnek de metnin genelinde saptadığımız bulgulara benzer görünmektedir. Cümlelerin ve sözcük seçimlerinin örtüştüğü bu bölümde, EM2'de, kaynak metinden ve EM1'den farklı olarak cümleler kısaltılmıştır. Bu kısaltma dışında metinler arasında bir farklılık gözlemlenmemektedir.

Sonuç

Faulkner'ın *Ses ve Öfke* adlı eserinin piyasada bu incelemeye konu olan sadece bir yeniden çevirisi bulunmuştur. Eserin yeniden çevirilerinin azlığını, yazarın telif hakkının 2022 yılı itibariyle hala geçerli olmasıyla da bağdaştırmaktayız. Eserin yazınsal değerinin yüksek olması, bir başka deyişle kanonlaşmış olması nedeniyle, ticari getirisinin yüksek olduğu varsayılabilir. Ancak yayıncılar, eserin edebi değerine rağmen telif hakkından dolayı eseri çevirtmeye yanaşmıyor görünmektedir. Bu noktada, var olan çevirileri kullanmak yayıncıları masraftan kurtarmakta ancak öte yandan, intihalin de bir tetikleyicisi olabilmektedir. Farklı çevirmen adı altında yayınlanan çeviri intihalleri ise mevcut çevirmenin ve yayınevinin hem emeğini hem de ününü kötüye kullanma örnekleridir.

Bizim bu çalışma kapsamındaki gözlemlerimiz, Parlak Cengiz'in (2020) klasik eserlerin yeniden çevirileri için ileri sürdüğü bulgularla örtüşür. Bunun sebebi, *Ses ve Öfke*'nin de kanonlaşmış bir modernist eser olarak değerlendirilmesidir. Dolayısıyla intihale ilişkin savları daha da genişleterek metin türünden bağımsızlaştırmak mümkündür. Bize göre, sadece klasik eserlerde ya da modernist eserlerde değil, kanonlaşmış eserlerde intihalin, ünlü ilk çevirmenin metnini baz alarak, kaynak metne değinmeden gerçekleşmesi mümkündür. İncelediğimiz iki metnin farklı zamanlarda yapıldığı, hatta arada yaklaşık 40 yıl kadar büyük bir zaman diliminin olduğu gözlemlenir. Bu durum, çevirilerin amaçlarının da yapıldıkları dönemle bağlantılı olduğunu düşündüğümüzde, farklı zamanlarda ve farklı çevirmenlerce yapılan çevirilerin bu derece büyük benzerlik göstermesini şüpheli bulmamıza neden olmuştur. Ancak, bu çevirileri karşılaştıracığımız üçüncü ya da dördüncü çevirilerin bulunmaması, çalışmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Böylelikle, eserin mevcut iki çevirisi arasında yaptığımız incelemede metinlerin noktalama işaretlerinin, sözdizimlerinin, paragraf bölümlenmelerinin, vurgularının bile neredeyse aynı olduğunu gözlemleriz. Aralarında 35 yıl zaman farkı bulunan iki metnin bu kadar benzerlik göstermesi nasıl açıklanabilir? Öte

yandan, kaynak metni 300 sayfadan başlayan ve versiyonlarına göre değişiklik gösteren bu hacimli metnin çevirilerinde, EM2'nin sürekli biçimde EM1'deki yapıyı takip etmesi, bir intihal ölçütü sayılabilir. İncelediğimiz örnekler bazında, EM2'yi EM1'den ayırmak için yaratılan tek farklılık, paragraflardan birkaç cümlelinin silinmesi gibi görünmektedir.

Çalışmamız kapsamında, sadece romanın içeriğine değil, dipnotlara ve ek metne de odaklanarak daha fazla bulgu elde etmeyi hedefledik. Ancak dipnotlar ve ek metinler için de EM1 ile EM2 arasındaki benzerlik oranının yüksek olduğunu, incelediğimiz her üç bölümde de EM2'nin EM1'den ayrıştığı noktanın, EM2'de paragrafların kısaltılması şeklinde gerçekleştiğini bulguladık. Burada değinilen örnekler dışında da metinlerde bütünsel olarak yaptığımız araştırma, bu bulguların sürekliliğini gösterdi. Bu durum da sonuç olarak intihal şüphesinin güçlenmesine yol açtı. Ancak çeviride intihal parametrelerinin net sınırlarla belirlenmemesi, elde edilen bulguların net bir sonuca götürmesini engellediğinden bulgularımızın sadece ihtimal seviyesinde kaldığını, bu durumun çeviride intihal çalışmalarının temel sınırlılığı olduğunu ileri sürebiliriz.

Kaynakça

- Bensimon, P. 1990. "Présentation". *Palimpsestes*. 4: (1). s. IX- XIII.
- Berman, A. 1990. "La Retraduction comme Espace de la Traduction". *Palimpsestes*. 4: (1). s. 1-7.
- Desmidt, Isabelle. 2009. "(Re)translation Revisited". *Meta: Journal des traducteurs*. 54: (4). 669- 689.
- Doğan, İ.C.& Uras Yılmaz A. 2021. "A Different Perspective on the Foreign". *RumeliDE*. 25. s. 1064-1072.
- Faulkner, W. 1965. *Ses ve Öfke*. Çev. Rasih Güran. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Faulkner, W. 1984. *The Sound and the Fury*. New York: Vintage House.
- Faulkner W. 2000. *Ses ve Öfke*. Çev. Yonca Yıldırım. İstanbul: Müjde Yayınevi.
- Gambier, Y. 1994. "La Retraduction, Retour et Détour". *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 39: (3), s. 413-417.
- Gürses, S. 2008. "Çeviri İntihali: Kültür Ekosisteminin Paraziti". *Çeviri Etiği Toplantısı: Çeviri ve Çevirmenliğin Etik Sorunları Bildiri Kitabı* içinde. Yay. Haz. Betül Parlak. 7-8 Aralık 2016. İstanbul, Türkiye: İstanbul Üniversitesi Yayınları. s.133-146.
- Gürses, S. 2011. "Translational Plagiarism: National History Global Prospects". *Çeviribilim* 4: 6-7.
- Heim, M. H. 1982. "Pushkin Englished." *The Nation*, 235, s. 340-43.
- Koskinen, K. & Paloposki O. 2010. "Retranslation". *Handbook of Translation Studies* içinde. Ed. Yves Gambier& Luc van Doorslaer. s. 294-298. Amsterdam: John Benjamins.
- Leighton, L. G. 1994. Translation and Plagiarism: Puskin and D.M. Thomas. *The Slavic and East European Journal*. 38: (1). s. 69-83.
- Parlak Cengiz, B. 2020. "Yeniden Çeviri Hipotezi Bağlamında Çeviri İntihali". *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*. 12. s. 17-28.
- Savory, T. 1968. *The Art of Translation*. 2. Baskı. Boston: The Writer.
- Susam- Sarajeva, Ş. 2003. "Multiple Entry Visa to Travelling Theory". *Target*. 15: (1). s. 1-36.
- Şahin, M., Duman, D., Gürses, S., Kaleş, D., Wools, D. 2015. "Toward an Empirical Methodology for Identifying Plagiarism in Retranslation." *Perspectives on Retranslation* içinde. Ed. Özlem Berk Albachten& Şehnaz Tahir Gürçağlar. New York: Routledge. s. 166-193.
- Turell, M.T. 2004. "Textual Kidnapping Revisited: The Case of Plagiarism in Literary Translation". *Speech, Language and the Law*. 11: (1). s. 1-26.

Venuti, L. 2003. "Retranslations: The Creation of Value." *Bucknell Review*, 47: (1). s. 25-38.

70. Bir atölye çalışması: Çeviri editörlüğü uygulamaları çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkı sağlayabilir mi?

Yeşim TÜKEL KANRA¹

APA: Tükel Kanra, Y. (2022). Bir atölye çalışması: Çeviri editörlüğü uygulamaları çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkı sağlayabilir mi?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1139-1157. DOI: 10.29000/rumelide.1164921.

Öz

Çeviri sektörünün, özellikle kitap yayıncılığının önemli bileşenlerinden biri olan çeviri editörlüğü uygulamaları çeviribilim bölümlerinin müfredatlarında çeşitli isimlerle yer almaktadır. Bu derslerin amacı ve kapsamı çeviribilimde nadiren tartışılan konulardandır. “Çeviri editörlüğü” dersleri kapsamına giren uygulamalar genellikle alanı ve mesleği tanıtmaya yöneliktir. Eldeki çalışmanın amacı ise, bu durumun farkında olarak, editörlük uygulamalarının çeviri edinciyle daha yakından bağlantısı olacağı fikrinden hareketle çeviri eğitimindeki yerini ve olası katkılarını araştırmaktır. Buna bağlı olarak araştırma için çeviri dünyasının gerçek bileşenlerini yansıtan içeriklerden faydalanmanın önemini vurgulayan Don Kiraly’nin önerdiği yöntem benimsemiştir. Bu doğrultuda gerçek bir çeviri projesinin uygulandığı bir “atölye formatı” kullanılmış, atölye çalışması İÜ Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerine 3. sınıfta açılan seçimli Çeviri Yayıncılığı dersinde yapılmıştır. Söz konusu çalışma çerçevesinde öğrencilere işbirliği yaptığımız bir yayınevinin ihtiyacı temelinde yayınevi süreçlerine koşut belli görevler verilmiştir. Bu görevlere ilişkin ödevler dönem boyunca izlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Dersin yürütücüsü araştırmaya temel olan atölyenin bir katılımcısı olduğundan veri toplama tekniği olarak katılımcı gözlem yöntemi kullanılmış, veri analizinde ise anket ve doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Bu çalışma için İstanbul Üniversitesi bünyesinde etik yer alan etik kuruldan izin alınmıştır. Çalışmada gerçek bir projenin uygulandığı bir atölye çalışması çerçevesinde yayınevi süreçlerine bizzat katılmanın; ayrıca kitapları ve çevirmen kararlarını değerlendirmeyi gerektiren rapor yazma, redaksiyon çalışmaları gibi uygulamaların çeviri edincini geliştirme amacıyla çeşitli derslerde bir yöntem olarak kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çeviri editörlüğü, redaktörlük, düzeltmenlik, çeviri edinci, çevirmenlik edinci

A workshop on the contribution of editorial translation practices to improve translation and translator competence

Abstract

“Editing in translation” is one of the most important components of the translation industry, especially book publishing. The practices of “editing in translation” are included under various names in the curricula of translation studies departments. The purpose and scope of these courses are rarely discussed in translation studies. The practices of these courses are aimed at promoting the field and the profession. In this study, it is assumed that editorial practices can contribute to the development of translation and interpreting competence. The method suggested by Don Kiraly, who emphasizes the importance of using content that reflects the real components of the translation world was

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (İstanbul, Türkiye), yesimtuket@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5643-3169 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164921]

adopted for the research. In this direction, a “workshop format” in which a real translation project is implemented was used, and this workshop was held in Translation and Publishing course offered to third-year students of the Department of Translation Studies in German in Istanbul University. Within the framework of this study, certain tasks were given in parallel with the publishing processes on the basis of the needs of a publishing house with which we cooperate. Students' homework was assessed and compared. Since the instructor of the course was a participant of the workshop, which was the basis of the research, the participant observation method was applied. In the analysis of the data, questionnaire and document analysis methods were used. The permission is obtained from the ethical committee of Istanbul University for this study. From this point of view, participating in the publishing process within the framework of a workshop and applications such as report writing and editing studies, which require evaluating books and translator decisions, can be used as a method in various courses in order to improve translation competence.

Keywords: Editing in Translation, proofreading, revising/reviewing, translation competence, translator competence

Giriş

Türkiye’de ve dünyada çeviribilim ve mütercim tercümanlık bölümlerinde yürütülen meslek eğitimi çok bileşenli bir şemsiye kavram olan çeviri edinci ve son zamanlarda daha sık başvurulan bir kavram olan çevirmenlik edincini temel alır. Bugüne kadar pek çok araştırmacı konunun farklı yönlerini sorunsallaştıran çalışmalar yapmıştır ve eğitimin “çeviri ve çevirmenlik edinci” kavramıyla ifade edilen becerileri geliştirmeye yönelik nasıl şekillendirilebileceği çeşitli boyutlarıyla tartışılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda müfredatlarda yer alan dersler de genellikle, zorunlu ve seçmeli derslerden oluşan modüler bir sistemle, bu edinçlerin bir ya da birkaçını geliştirmeyi amaçlar.

ÖSYM 2021–2022 öğretim yılı yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzuna göre dört yıllık çeviri eğitimi veren 60’a yakın bölüm vardır. Bu bölümlerin internet sayfalarından ulaşılabilen ders planları incelendiğinde 17 üniversitenin lisans müfredatlarında temel derslerin yanı sıra editörlük ve uygulamalarıyla ilişkili derslerin de olduğu görülmektedir. Türkçe müfredatlarda “Çeviride Düzeltme ve Son Okuma”, “Yayıncılık ve Düzelti”, “Düzeltme ve Son Okuma”, “Düzeltmenlik ve Son Okuma”, “Çeviride Düzelti ve Son Okuma”, “Çeviri Yayıncılığı”; “Çeviri Editörlüğü” adlarıyla yer alan bu dersler çoğunlukla seçmeli ders olarak yer almaktadır.

Söz konusu dersler arasında yer alan Çeviri Yayıncılığı dersi İÜ Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı’nın müfredatında öğrencilerin seçimine bağlı olarak açılan tek dönemlik bir 3. sınıf seçimlik dersidir. Müfredatta dersin amacı “Çeviri yayıncılığının temel süreçlerini, aktörlerini ve işleyiş mekanizmalarını öğrencilere tanıtmak; yayınevleriyle çeviri ve editörlük atölyeleri düzenleyerek öğrencilerin süreçleri uygulamalı deneyimlemesini sağlamak” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdaki “tanıtmak” vurgusu önemlidir, zira yayıncılık sektörünün ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir editörlük eğitimi tek dönemlik bir derse sığdırmak mümkün değildir. Öğrencilerden yayıncılık ve çeviri editörlüğü süreçlerinde yayınevi beklentilerini karşılayacak ürünler beklemek de pek gerçekçi olmayacaktır.

2021-2022 eğitim ve öğretim döneminde yayınevlerinde editörlük ve çevirmenlik mesleğine merak duyan istekli bir öğrenci grubu oluşturduğu için Çeviri Yayıncılığı dersi açılmış ve ders kapsamında bu grupla bir atölye çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma kapsamında öğrenci grubuyla yine

editörlük uygulamaları gerçekleştirilmiş ama söz konusu uygulamalar bu kez sadece alanı tanıtmak amacıyla yapılmamış; aşağıda detayları anlatılacak aşamalarla çeviri ve çevirmenlik edincini destekleyici bir araç olarak kullanılmaya çalışılmıştır.

Bu çerçeveden hareketle eldeki makalenin amacı yukarıdaki isimlerle müfredatlarda yer alan “çeviri editörlüğü” dersleri kapsamına giren uygulamaların lisans düzeyindeki öğrencilerin bu veya diğer derslerde kullanıldığında temel çeviri becerilerini, çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye nasıl katkısı olabileceğini sorgulamaktır. Bunun için öncelikle, Türkçede anlamı ve uygulama alanları bakımından muğlak olan “çeviri editörlüğü” kavramı ve mesleğinin çerçevesi belirginleştirilmeye çalışılacak ve mesleğin hangi uygulama ve işlemleri içerdiği tanıtılacaktır. Ardından çeviri eğitiminde benimsenen çağdaş yöntemlere ilişkin kuramsal çerçeve çizilecek ve çeviri editörlüğündeki uygulamalarla bu yöntemlerden nasıl faydalanılabileceği tartışılacaktır. Daha sonra Çeviri Yayıncılığı dersinde yapılan atölye çalışmasından hareketle çeviri editörlüğü uygulamalarının çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkılarına yönelik gözlem ve çıkarımlar değerlendirilecektir.

Çeviri editörü, redaktör, düzeltmen ne iş yapar?

Çeşitli internet kitapçılarının listesine bakıldığında günümüzde Türkiye’de kitap yayıncılığını sürdüren 500’ün üzerinde yayınevi olduğu anlaşılmaktadır. Bu yayınevleri belli alanlarda uzmanlaşan yayınevlerinden çeşitli alan ve konularda kitaplar yayımlayan yayınevlerine kadar geniş bir yelpazeye yayılır. Aralarında butik yayıncılık yapan bağımsız yayınevleri de vardır (Bkz. Usta, 2015), çeşitli şirketler tarafından finanse edilen kurumsal yayınevleri de. Her yayınevi, deyiş yerindeyse aynı organizasyon şemasına sahip değildir; süreçler ve iş bölümü bazı yayınevlerinde birbirinden ayrılmış, bazılarında ise belli kişilerde toplanmış olabilir. Ama editörün olmadığı bir yayınevi neredeyse hiç yoktur. Bununla birlikte editörlük, Türkiye’deki meslek algısı ve iş tanımı açısından oldukça muğlak bir kavramdır.

Kitap yayıncılığında ister telif ister çeviri eserler söz konusu olsun, yayımlanmak üzere seçilmesinden okura ulaşmasına kadar kitaplar pek çok aşamadan geçer. Telif editörleri adı üstünde telif eserleri, çeviri editörleri çeviri eserleri yayına hazırlar. Tanıl Bora’nın konuyu ele alan ve başka tartışmalara da ilham veren “Editör Kimdir? Eserleri Nelerdir?” yazısında da belirttiği gibi, tam da bu nedenle “Yayıncılığın cevheri, editörlüktedir” (Bora, 2004, s. 74-75). Dikkatli bir okur da, metne eleştirel yaklaşan bir profesyonel okur da, hatta “genel okur” da elindeki metnin iyi bir editörün elinden çıkıp çıkmadığını bilir ya da hisseder çünkü kitap, yazarın metninden ibaret değildir. Metnin bir kitap, bir iletişim nesnesi haline gelmesi hem metin bütünlüğü ve tutarlılığı, kullanılan dilin doğru ve akıcı olması vb. gibi *metnin iç unsurlarına*; hem de kapak tasarımından arka kapak yazısına, telif haklarından reklam ve tanıtımına kadar *metnin dışındaki unsurlara* bağlıdır. Hem telif editörleri hem de çeviri editörleri bu aşamaların neredeyse hepsinde işbaşındadır. Aslında editörün görev tanımının bu kadar geniş bir yelpazeye sahip olması Türkiye’deki yayıncılık tarzına özgü bir durumdur. Bora’nın da işaret ettiği gibi Batı’da, Türkiye’dekinin aksine daha belirginleşmiş bir iş bölümü vardır. Oradaki örneklerde yayına hazırlık aşamalarında temel olarak üç aktörün rol aldığı görülür: Lektörler, editörler, redaktörler. İdeal bir durum olduğunu söyleyebileceğimiz bu ayrışmaya göre, “Lektör, yani okuyucu, bir tür üstat-editör olarak, basılacak kitaba karar verir. Bu kararla birlikte, telif bir metinde yapılacak değişikliklerle ilgili önerilerde bulunur” (Bora, 2004, s. 74-75). Editör ise, Cem Aktaş’ın da, Bora’nın da birbirine yakın tanımlamalarla dile getirdiği üzere, yayına hazırlayan, metnin yayımlanma sürecinin her aşamasını, dolayısıyla metnin kitaba dönüşmesini “yöneten” kişidir, ayrıca “İçerikle ve biçimle ilgili önerilerde bulunur; kâh yazarla veya çevirmenle birlikte mesai yaparak kâh re’sen müdahale ederek, metinle oynar”

(Bora, 2004, s. 74-75; ayrıca bkz. Akaş, 2011, s. 23-28). Yine bu ideal ayrışmanın olduğu durumda redaktörün payına da metnin maddi hatalarını, başka bir deyişle yanlış anlamalardan ya da bilgi eksikliğinden kaynaklanan ve yoruma açık olmayan hataları düzeltmek düşer.

Türkiye'deki yayıncılık sektöründe ise Batı'daki uygulamadan farklı olarak genelde bir "lektör"lük kadrosu bulunmaz ya da nadiren görülür. Bunun yerine, basılacak kitaba karar veren "üstat-editör" rolünü yayınevinin genel yayın yönetmeni üstlenir. Editörlük konusunda ayrışmanın çoğunlukla telif editörü ve çeviri editörü olarak şekillendiği fark edilir. Türkiye'deki yayınevlerinde çalışan telif editörlerinin Batı'da zaman zaman rastladığımız gibi bir hayalet ya da gölge yazara dönüştüğü ya da hiç değilse yazarla metni üzerinde birebir çalıştığı örnekler yok denecek kadar azdır, varsa bile bu çalışma "dışarıya" pek duyurulmaz.² Dolayısıyla normal koşullarda telif editörünün metne fazla müdahale şansı olmaz, ancak metinde çok büyük bir tutarsızlık, kurguda çok büyük bir aksama varsa o zaman metinde değişiklik yapılabilir. Çeviri editörü ise kendini ya editör ya da redaktör adıyla bu işleri bir arada yaparken bulur, hatta editör tanımı genellikle redaktör anlamında kullanılır. Oysa redaktörün görev tanımı kaynak metin ile erek metni karşılaştırarak çevirinin kontrol edilmesi ve metnin maddi hata maddi hata dediğimiz, yanlış anlamalardan ya da bilgi eksikliğinden kaynaklanan düzeltmeleri düzeltilmesidir.

Eldeki çalışmada ele alınmak istenen meslek ise yukarıda da belirtildiği gibi, çeviri editörlüğüdür. Çevrilmesi uygun ya da gerekli olabilecek kitapların araştırılması, raporlarının hazırlanıp yayın kuruluna önerilmesi, telif hakkı alınan kitaplara çevirmen bulunması, yayın programını aksatmayacak şekilde çeviri sürecinin yönetilmesi, çevirmenlerden gelen çevirilerin redaksiyonunun yapılması normal koşullarda Türkiye'deki kitap yayıncılığı dinamiklerinde çeviri editörlerinin görev alanını ilgilendiren süreçlerdir. Yayınevlerinde başta İngilizce, Almanca, Fransızca olmak üzere kadrolu editörler bulunabildiği gibi, bu ve çeşitli dillerden serbest çalışan editörlerle veya redaktörlerle çalışılması da sıkça rastlanan bir çalışma biçimidir. Alan editörleri ise dilden bağımsız olarak tarih, edebiyat, felsefe vb. gibi kendi uzmanlık alanlarındaki yayınları takip eder, yayın kuruluna kitap önerir, telif hakları alındıktan sonra ilgili dillerdeki kitaplara çevirmenler bulur, teslim edilen çevirilerin dillerinde alanında uzman editörler ve redaktörlerle çalışarak süreci takip ederler. Özellikle kurumsal yayınevlerinde günümüzde artık telif haklarını takip eden ayrı bir birim ya da koordinatörler olsa da, editörler bu süreçlerden de habersiz değildir, zira hangi yayınevinden hangi kitabın yayımlandığı, telif haklarının ne kadar süreyle o yayınevinde kalacağı, kendi çalıştığı yayınevinin yayın programı açısından da önemlidir. Ama kimi zaman editör sıfatıyla sadece redaksiyon yapan çeviri editörlerine de sıkça rastlamak mümkündür.

Telif editörleri, alan editörleri, çeviri editörleri ve/veya redaktörlerin gözden geçirdiği metinler son okuma için düzeltmenlere gider. Düzeltmenler metin üzerinde bir teknik okuma yapar ve harf hataları, yazım yanlışları vb. gibi aksaklıkları düzeltirler.

Burada kısaca özetlenen görev tanımları aslında detaylı adımları olan bir iş akışını içerir. Eldeki çalışmada editörlük uygulamaları olarak ele alınan uygulamalar, bu iş akışı boyunca yapılan işlerdir. Çeşitli çeviri derslerinde kullanıldığında çeviri ve çevirmenlik edincinin gelişmesine katkısının sorgulanacağı uygulama adımları bunlardır. Özetlemek gerekirse, çevrilecek bir kitabın seçilişinden yayımlanışına kadar uzanan süreçler yaklaşık aşağıdaki adımları içerir:³

² Bu konudaki çarpıcı hikayeler ve süreçler konusunda ilginç bir örnek olarak bkz. Groenland, 2019.
³ Çeviribilim literatüründe çeviri editörlüğü konusunda başvurulabilecek sınırlı sayıda kaynaktan biri de Brian Mossop'un *Revising and Editing for Translators* başlıklı kitabıdır (Bkz. Mossop, 2020). Buradaki adımlar hem makalenin yazarının kendi çeviri editörlüğü ve redaktörlük deneyiminden hem Mossop'un kitabından faydalanılarak oluşturulmuştur.

- Yayınevinin çizgisine ve beklentisine uygun kitap araştırması ve seçimi
- Yayın kuruluna kitap raporunun hazırlanması
- Çevirmen seçimi, gerekli görülürse, çevirmen adaylarına deneme çevirisi verilmesi ve çevirinin değerlendirilmesi
- Çevirinin redaksiyonu:
 - Kaynak metin ile erek metni karşılaştırmak
 - Çeviri hatalarını düzeltmek
 - Erek metnin kendi içinde dilsel tutarlılığını sağlamak
 - Çevirmenin kendi çeviri amacını taşıyan ve buna uygun kararlar verilen kendi içinde tutarlı bir metin oluşmasına belli oranlarda katkı sağlamak
- Düzelti/Tashih (Türkçe son okuma):
 - Yazım hatalarını düzeltmek
 - Maddi hataları, çeviri hatalarını düzeltmek
 - Paragraf düzeni, başlıklar vb. gibi metnin biçimsel bütünlüğünü sağlamak
- Önsöz, sonsöz, arka kapak yazısı, basın bülteni, tanıtım, eleştiri yazısı vb. gibi yan metinleri üretmek
- Kapak tasarımı, font seçimi, kağıt seçimi, tasarımcıya geri bildirim vermek vb. gibi metni kitap haline getiren dil dışı unsurları kararlaştırmak
- Tanıtımla ilgili gerekli belge, doküman ve içerikleri takip ve temin etmek

Yukarıda da söz edildiği gibi bu makalenin amacı, mütercim tercümanlık eğitimindeki çeviri derslerinde çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirme amacıyla çeviri editörlüğü uygulamalarından nasıl faydalanılabileceğini sorgulamaktır. Bunu tartışabilmek için öncelikle çeviri eğitiminde benimsenen ve bu tür uygulamaları içeren çağdaş yöntemlere ilişkin kuramsal çerçeve çizilecektir.

Çeviri eğitiminde benimsenen çağdaş yaklaşımlar

Günümüzde uygulamalı çeviribilimin alt alanlarından biri olan çeviri eğitimi konusunda yapılan çalışma, araştırma ve uygulamalar çok geniş bir yelpazeye yayılmakla birlikte, çağdaş yaklaşımların çoğunun derslerde çeviri dünyasının gerçek bileşenlerini ve çevirmenlik mesleğinin doğasını yansıtan içerikler kullanma konusunda ortak bir temelde uzlaştığı fark edilir (Bkz. Höniğ, 1995; Nord, 1995; Kussmaul, 1995; Kiraly, 2000, Robinson, 1997 vd.). İşlevsel çeviribilimden beslenen bu yaklaşımlara göre, derslerde herhangi bir bağlamdan bağımsız olarak metinleri kaynak dilden erek dile aktarma uygulamasının çeviri dünyası ve çevirmenlik mesleğinin doğasını yansıtmadığı ve bu tür uygulamaların çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkısının da ancak sınırlı olacağı kabul edilir. Özellikle Vermeer'in ilk kez 70'li yıllarda geliştirdiği Skopos Kuramı temelinde ortaklaşan anlayışa göre bunun nedeni her şeyden önce, çevirinin bir eylem olarak kabul edilmesine, başka bir deyişle "çevirmenin verili koşullar altında optimal saydığı amaç-odaklı yürütülen bir işlem" (bkz. Vermeer, 2007, s. 10) olarak görülmesine dayandırılır. Vermeer bu koşulları şöyle tanımlar:

Çevirinin skoposu [...], (alışkanlıklar, uzlaşımlar, beklentileri de içeren) erek-kültür alıcılarının koşulları, işverenin (alışkanlıklar, uzlaşımlar, beklentileri de içeren) kültürel koşulları, çevirmenin [...] kültürel koşulları, erek-kültürün kaynak-kültür koşullarıyla ilişkisi, yukarıdaki etmenleri ilişkin profesyonel tartışmalar, vb; süre, maliyet, araştırma ve bu etmenlere ilişkin tartışmalar, vb; karar verme işlemleri ve bunları belirleyen koşullara ilişkin tartışmalar, vb. (Vermeer, 2008, s. 11).

Çevirmen editör ilişkisini ve editörün çeviriye katkısını sorgulayan bir çalışma olarak bkz. Sağlam, 2014; editör çevirmenleri araştıran yayımlanmamış yüksek lisans tezi için ayrıca bkz. Ezber, 2004.

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

Buradan da anlaşılacağı üzere koşulların her yönüyle bilinip belirlenemeyecek kadar karmaşık olması, çevirmen adayları öğrenciler için zorlayıcı unsurlardır, çünkü öğrencilerin her durum için kendine özgü çözümler üretme becerisi geliştirmesini gerektirmektedir. Yine işlevsel çeviribilim yaklaşımının başlıca temsilcilerinden C. Nord, çevrilecek metni çevreleyen koşulları anlamayı kolaylaştırması amacıyla bir çeviri amaçlı metin çözümlemesi modeli önerdiği *Textanalyse und Übersetzen* başlıklı kitabında, metin içi ve metin dışı unsurlara ilişkin maddeleri sıralar. Öğrencilerin çeviri ediminin kaynak metnin erek dile doğrudan aktarımından ibaret yalıtılmış bir süreç olmadığı konusunda farkındalık kazanmasını sağlayan maddeler aşağıdaki gibidir:⁴

Metin dışı unsurlar: Gönderen, gönderenin niyeti, alıcı, kullanılan medya, zaman, mekan, metnin iletişime dahil edilme sebebi, metnin işlevi (Nord, 1995, s. 87).

Metin içi unsurlar: Konu, içerik, önkabuller/metinde kullanılan dilsel işaretler, metnin yapısı, sözlü olmayan unsurlar, kullanılan sözcükler, sözdizim, metnin tonu ve etkisine katkısı olan unsurlar (Nord, 1995, s. 147).

Ders uygulamalarında öğrencilerde bu maddeler konusunda farkındalık yaratılmasının çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmek açısından iki avantajı vardır. Birincisi, öğrencilerin yaptıkları çeviriyi gerçekçi bir senaryo çerçevesinde düşünmesini kolaylaştırmasıdır. İkincisi çeviri sürecinde verdikleri kararları gerekçelendirmelerine yardımcı olacak bir model sunmasıdır. Birkan Baydan'ın da Kussmaul ve Robinson gibi araştırmacılardan hareketle belirttiği üzere, çeviri yaparken bilinçaltında işleyen zihinsel süreçleri bilinç düzeyine çıkarmak ve bunların içselleştirilmesini, yani bir bakıma otomatik hale gelmesini sağlamak için “öğrencilerin yaptığı çeviri üzerine düşünmesi, akıl yürütmesi ve çeviri kararlarını gerekçelendirmesi gerekir” (Birkan Baydan, 2011, s. 96). Zira çeviri uygulamalarında bilinçsizce alınan kararları bilinç düzeyinde değerlendirmeye yönelten uygulamalar tekrarlandıkça “bu zihinsel süreç de içselleştirilecek ve otomatik hale gelecektir” (Bkz. Birkan Baydan, 2011, s. 96). Eğitimde bunun hedeflenmesi, öğrencinin bir çevirmen gibi düşünüp eylemde bulunmasını sağlamak açısından önemlidir, çünkü Robinson'un da ifade ettiği gibi, “çevirmen hem hızlı bilinçaltı çeviriyi hem de bilinçli analitik problem çözme uygulamalarıyla ilgili hangisini gerektirdiğini anlayabilmelidir” (Birkan Baydan, 2011, s. 105; Robinson, 1997, s. 2).

Burada özetlenen unsurları içeren bir çeviri dersi, doğası gereği dersin yürütücüsünün merkezi bir rol üstlenmediği, çevirmenlik mesleğine hazırlanabilmeleri için öğrencilerin aktif rol almasını gerektiren uygulamaların yapıldığı bir ders olmalıdır. Çeviri eğitiminde toplumsal oluşumcu yaklaşımı benimseyen ve çalışmasında bu yaklaşımdan hareketle bir yöntem kurgulayan Don Kiraly bunun için gerçek bir çeviri projesinin uygulandığı bir “atölye formatı”nı kullanmayı önerir (Kiraly, 2000, s. 62-65). İşbirliği ve grup çalışmasını gerektiren böyle bir çalışma aynı zamanda kesinleştirilmiş bir son teslim tarihi, gerçek bir okur kitlesi, işveren terminoloji ya da uzmanlık bilgisi konusunda destek sağlaması ya da sağlamaması, biçimlendirmeye ilgili kısıtlamalar, kalite beklentisi vb. gibi gerçek çeviri dünyasında çevirmenlerin karşılaştığı zorluk ve kısıtlamaları da içermelidir (Kiraly, 2000, s. 60). Bu nedenle Kiraly dersin yürütücüsü, öğrenciler ve müşterinin daha baştan projenin koşulları konusunda görüşmesi gerektiğini belirtir. Bunun yapılması aynı zamanda grubun bir projenin bütün karmaşık aşamalarıyla karşılaşmasını da sağlayacaktır. Kiraly'nin kurguladığı atölye formatında projenin gerektirdiği işbölümüne uygun olarak öğrenciler projenin farklı aşamalarını tamamlamayı teklif edebilir, örneğin paralel metin araştırması, kütüphane ya da internet araştırması yapabilir, birbirlerinin çevirilerini düzeltebilir, redaksiyon yapabilirler. Dersin yürütücüsü de projenin koordinatörü, danışmanı, teknik asistanı, çevirmen ve müşteri arasındaki aracı görevini üstlenecektir (Kiraly, 2000, s. 60). Kiraly'ye göre

⁴ Aksı belirtilmedikçe çeviriler bana aittir.

böyle gerçek bir projede görev alan öğrenciler, farklı bakış açılarının devreye girdiği deneyimler yaşama fırsatı bulacak; tek bir doğru yerine, farklı çözümler üretebilme becerisi geliştirebilecek ve işbirliğine dayalı bir çalışmanın parçası olacak, tüm bunlar periferisinde oldukları bir dünyanın ve söylemin içine girmelerini kolaylaştıracaktır (Bkz. Kiraly, 2000, s. 65-69). Kiraly'nin başka bir çalışmasında da belirttiği gibi, bütün bunlar sayesinde, "Sınıf özgün proje çalışmalarının üretildiği küçük bir evrene dönüşür. Öğrenenlerin sınıf içerisinde takım halinde çalışması, onların bir öğrenme girdabına kapılıp yaparak öğrenmelerini sağlar" (Kiraly, 2013: 215).

Bu bağlamda Kiraly, C. Nord'un derste uygulanabileceğini belirttiği alternatif tekniklere de işaret etmektedir. Kiraly bu tekniklerden bazılarının kendisinin benimsediği toplumsal oluşumcu yaklaşımda da kullanılabileceğini söylemekte ve bunların arasında çeviri düzeltisini/redaksiyonu da saymaktadır.⁵

Çeviri editörlüğü uygulamaları ve çeviri edincine katkısı

Çeviri sürecinin çok katmanlılığına uygun olarak çeviri edinci kavramı farklı bileşenlerle, alt edinçlerle birlikte düşünülmektedir. Bugüne kadar pek çok araştırmacı konunun farklı yönlerini sorunsallaştıran çalışmalar yapmıştır. Eser'in de belirttiği gibi bu araştırmalar, 1- Çeviri edincini ve alt edinçleri tanımlamaya, 2- Edinçlerin nasıl edinileceğini ve geliştirileceğini ortaya koymaya ve 3- Çeviri edincini değerlendirmeye odaklanan çalışmalardır (Eser, 2015, s. 23; ayrıca bkz. Schäffner, 2000). Bu çalışmada editörlük uygulamalarının çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkısı sorgulanacağı için, atölye çalışması ikinci odak açısından ele alınacaktır. Çevirmenlik edincinin yanı sıra bu çerçevede özellikle ele alınacak alt edinçler şunlardır:⁶ Dil edinci, metin edinci, kültür edinci, araştırma edinci.

Müfredatlardaki dersler değişen oranlarda bu ve diğer alt edinçleri geliştirmeye katkı sağlamak üzere kurgulanır. Çeviri editörlüğünde kullanılan işlemler ve uygulamalar, edinçlerin çoğunu bir arada kullanmayı gerektirmektedir, dolayısıyla bu konuların çalışılacağı bir ders söz konusu edinçleri geliştirmeye katkıda bulunabilir.

Editörlük sürecinde ilk adım olan "Yayınevinin çizgisine ve beklentisine uygun kitap araştırması ve seçimi" adımında öğrencilerin şunları göz önünde bulundurması gerekmektedir: Kaynak dil ve kültürde önemli bulunan ve beğeni toplayan metinler erek kültürde nasıl karşılanabilir? Yayınevinin beklentisini belirleyen başlıca unsurlardan biri de budur; ama yayınevi kaynak kültürün özelliklerini yansıtacak eserler yayımlamayı istiyor da olabilir. Bu aşama yayıneviyle eserin yayımlanma amacı konusunda yapılacak müzakereler doğrultusunda kaynak ve erek kültür özelliklerini, kaynak ve erek kültürdeki okurları iyi analiz etmeyi gerektirdiği için öncelikle araştırma ve kültür edincini sorgulamak ve geliştirmek açısından önemli bir uygulamadır. Araştırma edinci gelişmiş bir çevirmen (adayı) "yeni bilgi alanlarına kendi başına girebilir, [...] araştırma kaynaklarını tanıyabilir, bunları verimli ve hedefli bir biçimde kullanabilir, belli bir çeviri problemi için hangi kaynaklarda araştırma yapmak gerektiğini belirleyebilir" (Bkz. Kurultay, 1997, s. 27; ayrıca bkz. Birkan Baydan, 2011, s. 86). Kültür edinci gelişmiş bir çevirmen (adayı) ise kendi çevireceği kitabı toplumun veya topluluğun ortak değerleri ve davranış biçimleri açısından değerlendirebilmek konusunda güçlük çekmeyecek, bu da onun kendi çevirdiği metni anlamlandırması ve gerekçelendirmesi için sorular sorma bilincini destekleyecektir. Dolayısıyla bu

⁵ Kiraly'nin saydığı diğer alternatif teknikler için bkz. Kiraly, 2000, s. 55-56.

⁶ Eldeki makalenin konusu çeviribilimde edinç kavramının tanımı olmadığı için, konuya ilişkin tartışmalara burada yer verilmemiştir. Ancak çalışmada tek bir çeviri edinci modelinden yola çıkılmadığı da belirtmek gerekir. Çeviri edinci ve alt bileşenlerinin, çevirmenlik edincinin tanımları ve açıklamaları için diğerlerinin yanı sıra ağırlıklı olarak şu çalışmalardan faydalanılmıştır: Neubert, 2000: 6; Kurultay, 1997, s. 23-30; Schäffner, 2000, s. 146 vd.; PACTE, 2000; Eser, 2015; Birkan Baydan, 2011 ve 2013.

uygulama özellikle kültür edincini geliştirmeye yönelik olan ve genellikle bilgi aktarmaya dayalı derslerdeki yaygın uygulamalardan farklı olarak, iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları belli bir görev çerçevesinde uygulamalı olarak sorunsallaştırma imkânı sağlayabilir, bu bağlamda araştırma edincini geliştirmeye katkıda bulunabilir.

İkinci adım olan “Yayın kuruluna kitap raporunun hazırlanması” işini yayın kurulu kimi zaman kendi bünyelerinde çalışan editörlerden kimi zaman da çalıştıkları kitap çevirmenlerinden isteyebilir. Bu raporların yazar hakkında bilgileri ve kitap özetini içermesi gerekir. Ama asıl önemlisi raporda eserin kaynak kültür içinde ilgili literatürdeki yerinin saptanması ve belirtilmesi, ayrıca erek kültürdeki muhtemel yerinin sorgulanması gerekir. Başka bir deyişle raporda kitabın erek kültür için çevrilmesinin anlamlı olup olmadığı sorgulanmalıdır. Tabii aynı zamanda kitabın yayınevinin çizgisine de uygun olması gerekir. Bu adım metnin iç ve dış göndermelerini, unsurlarını çözümleme; bunları mikro ve makro düzlemde değerlendirebilme ve bir rapor metni oluşturma becerilerini gerektirdiği için metin edinci kavramıyla yakından ilişkilidir (Krş. Kurultay, 1997, s. 27). Ayrıca metni hem kaynak hem de erek kültürde ayrı ayrı değerlendirebilme becerisi gerektirdiği için kültür edincinden de ayrı düşünülmemelidir.

Üçüncü adım olan “evirmen seçimi”, ister edebiyat metni olsun ister edebiyat dışı bir metin, kitabın konusuna yabancı olmayan, yayın programına uygun bir zamanda çevirisini teslim edebilecek bir çevirmen seçmeyi anlatır. Bu aşamada eviri editörünün kitap çevirmenliği mesleğini iyi bilmesi, kitap evirmenlerini tanınması, çevirmenlerin ağırlıklı olarak çevirdiği yazarları ve konu alanlarını, türleri tanınması, ayrıca eviri sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve çözümleri hakkında bilgi ve deneyim sahibi olması gerekir. Dolayısıyla bu adım “evirmenlik edinci” kavramıyla doğrudan ilişkilidir.

Dördüncü adım olan “redaksiyon” süreci yukarıda da belirtildiği gibi kaynak metin ile erek metnin karşılaştırılması, eviri hatalarının düzeltilmesi, erek metnin kendi içinde dilsel tutarlılığının sağlanması aşamalarını kapsar. Çeviri hatalarının düzeltilmesi maddi hataların düzeltmesini içerir, ama erek metnin metinsel bütünlüğünü oluşturan tek unsur elbette hatasız olması değildir. Çeviri editörünün ya da redaktörün redaksiyon aşamasında aynı zamanda kaynak metnin eviri amaçlı çözümlemesini yapabilmesi, daha da önemlisi çevirmenin yaptığı çözümlemenin izlerini, bunların tutarlılığını metindeki çevirmen kararlarında takip edebilmesi gerekir. Zira çevirmenlerin ellerindeki kitabı çevirmeye karar verme amaçları çok geniş bir yelpazeye yayılabilir; çevirmen sırf keyif aldığı için bir eseri çevirmek isteyebileceği gibi, belli bir fikrin, ideolojinin, kavramın erek kültüre aktarılmasını istediği için de elindeki kitabı çevirmeye karar vermiş olabilir. Tabii her seferinde uygun eviri stratejilerine başvurmuş ve erek metinde buna göre eviri kararları almış olur. Çeviri editörünün de redaksiyon aşamasında şunları yapması gerekir: evirmenin farkında olarak ya da olmadan yaptığı eviri amaçlı metin çözümlemesinden hareketle kaynak metni erek dilde yeniden kurabilen bir metin üretilip üretilmediğini kontrol etmek; eviri amacına uygun kararlar içeren, kendi içinde tutarlı bir metin oluşmasına belli oranlarda katkı sağlamak. Bu adım hem dil edinciyle hem de metin edinciyle iç içedir. Metin özümlemesi hiçbir zaman kültür perspektifinden ayrı düşünülemeyeceği için dolaylı olarak kültür edinciyle de bağlantılıdır.

Beşinci adım olan “Düzeltilme/Taşih (Türkçe son okuma)” aşaması genel olarak yazım hatalarını düzeltmeyi; paragraf düzeni, başlıklar vb. gibi metnin biçimsel bütünlüğünü sağlamak gibi işlemleri içerir. Aslında yayınevinde redaksiyon aşamasından sonra bu son okumayı düzeltmen yapar. Ama eviri editörünün de redaksiyon aşamasında bunları göz önünde bulundurması gerekir. Bir evirmenin “Standart ve ortak dili çok iyi bilmek, normları tanıyabilmek ve işlevine uygun (doğru) ve etkili (titiz)

kullanabilmek” dışında, “dilini farklı amaçlarla kullanımını (üslup farklarını) ayırt edebilme[si] ve işlevsellikleri bakımından betimleyebilme[si]; metnin bütünlüğü içinde kendisinin dili hangi düzeylerde kullanabildiğini bilme[si]” (Kurultay, 1997, s. 27) dil edinci açısından belirleyici unsurların başında gelmektedir. Bu aşamada özellikle yayınevlerinin kullandığı yazım kılavuzlarını bilmek, varsa dil kullanımı konusunda bütün kitaplarında standartlaştırmak istediği ilkelerden haberdar olmak da önemlidir. Dolayısıyla bu aşama dil edinciyle alana özgü unsurlar bakımından yakından bağlantılıdır, editörün özellikle yayınevlerinin başvurduğu yazım kılavuzlarına uygun düzelteleri yapması, metnin Türkçe akıcılığını aksatan kısımlarına müdahale etmesi gerekir.

Altıncı adım olan “Önsöz, sonsöz, arka kapak yazısı, basın bülteni, tanıtım, eleştiri yazısı vb. gibi yan metinleri üretmek” aslında çeviri edincinin bileşenlerinin hepsini ve çevirmen edincini bir arada kullanmayı gerektirir. Metnin kaynak ve erek kültürde ilgili literatürdeki yerini, özellikle erek okur açısından taşıdığı önemi bir üst bakışla değerlendirebilmeyi, bu değerlendirmenin sonucunda özgün bir metin üretebilmeyi içerir.

Yedinci adım olan “Kapak tasarımı, font seçimi, kâğıt seçimi, tasarımcıya geri bildirim vermek vb. gibi metni kitap haline getiren dil dışı unsurların kararlaştırılması” çeviri ve çevirmen edincinden bağımsız, yayınevinde çalışan kadrolu çeviri editörünün sahip olması gereken bilgi ve beceriler gibi görünebilir. Ama günümüzde belli bir yayıneviyle düzenli çalışan bir kitap çevirmeninin yayınevine dışarıdan kitap editörlüğü yapması hiç de nadir rastlanan bir durum değildir.

Aynı durum, sekizinci adım olan “Tanıtımla ilgili gerekli belge, doküman ve içerikleri takip ve temin etmek” için de geçerlidir. Yayınevinin çevirmeni aynı zamanda bir kitabın çeviri editörlüğünü ya da redaksiyonunu yaptığından ondan bu belge ve içerikleri sağlamak konusunda destek istenebilir. Bunlar genellikle, deneyimli bir çevirmenin zaten çeviriye başlamadan önce ya da çeviri aşamasında çeviri amaçlı metin çözümlemesi için yaptığı araştırmada karşısına çıkan, okuduğu, taradığı, incelediği belge ve içeriklerdir.

Burada editörlük uygulamaları ile çeviri ve çevirmen edinci arasında yapılan ilişkilendirmeler elbette varsayımsaldır. Somut bir çeviri işinde yapılan uygulamalar çevirinin amacına, kitabın konusuna ve diğer unsurlara bağlı olarak çeşitli edinçlere bir arada başvurmayı gerektirebilir, dolayısıyla gelişimine katkı sağlayabilir.

Çeviri editörlüğü uygulamalarıyla bir atölye çalışması

Yukarıda değinilen kuramsal ve yöntemsel çerçeveden hareketle, eldeki çalışmada Çeviri Yayıncılığı dersinde bu varsayımları somutlaştıracak bir atölye çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Söz konusu çalışma çerçevesinde öğrencilere işbirliği yaptığımız bir yayınevinin ihtiyacı temelinde yayınevi süreçlerine koşut belli görevler verilmiştir. Ders kapsamında, editörlük uygulamaları arasından dört adım öğrenci grubuyla yapılacak atölye çalışması için uyarlanmış ve öğrencilerin temel çeviri becerilerini, çeviri ve çevirmenlik edinçlerini geliştirmeye katkısını araştırmak amacıyla uygulanmıştır.⁷

⁷ Aslında bu çalışma 2020 yılının yaz aylarında aynı yayıneviyle yapılan bir editörlük atölyesinin devamı niteliğindedir. Atölyeye katılan 4 Almanca çevirmen adayına önce yayınevinin belirlediği metinlerin çevirisini yapma görevi verilmiş, ardından her katılımcının diğer katılımcıların çevirisinin redaksiyonunu yapması istenmiştir. 2020-2021 yılında yine Çeviri Yayıncılığı dersinde editörlük uygulamaları bu kez yayınevinin planladığı Gastronomi konulu dizi için bir atölye çalışmasına dönüştürülmüştür. Eldeki çalışmada da anlatılacağı üzere, 2021-2022 yılında aynı çalışma farklı bir dizi için araştırma yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Bunlar “Yayınevinin çizgisine ve beklentisine uygun kitap araştırması”, “Yayın kuruluna kitap raporunun hazırlanması”, “Deneme çevirisinin yapılması” ve “deneme çevirisinin redaksiyonu”dur.

Belirtilen dört adımdan yola çıkarak çeviri editörlüğü uygulamalarının çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkılarına yönelik gözlem ve çıkarım yapabilmek amacıyla bu görevlere ilişkin ödevler dönem boyunca izlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Söz konusu görevler, çeviri uygulamasını içermekle birlikte, daha çok çeviri düzeltisi/redaksiyonunu da içeren editörlük uygulamalarının adımlarını kapsamaktadır, zira bu uygulamaların Kiraly’nin yukarıda gerçek bir proje çalışması bağlamında belirttiği kazanımlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dersin yürütücüsü araştırmaya temel olan atölyenin bir katılımcısı olduğundan veri toplama tekniği olarak katılımcı gözlem yöntemi kullanılmış, veri analizinde ise öğrencilerin ödevlerinin doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca atölye çalışmasındaki uygulamalara başlamadan önce bir anket çalışması yapılmış, bu anketle öğrencilerin çeviri edinçlerine ilişkin bilgi, beceri ve görüşlerine yönelik veriler elde edilmesi hedeflenmiştir. Anket için Mariana Orozco’nun (2000)⁸ önerdiği “Çeviri Nosyonları Anketi” temel alınmış ama ankette eldeki çalışmaya uygun değişiklikler yapılmıştır. Bu anket atölye kapsamında uygulanacak proje tamamlandıktan sonra yine aynı öğrencilere ikinci kez uygulanmış; ankete çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında verilen yanıtlar karşılaştırılarak öğrencilerin gelişimleri değerlendirilmiştir.

Aşağıda atölye bağlamında yapılan çalışmalara değinilecek, hangi uygulamanın hangi edince katkı sağlayabileceği sorgulanacak, ardından İÜ Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileriyle Çeviri Yayıncılığı dersi kapsamında uygulanan dört editörlük uygulamasının sonuçları değerlendirilecektir.

Yayınevinin çizgisine ve beklentisine uygun kitap araştırması

Çalışma kapsamında yayıneviyle yapılan bir işbirliği anlaşması çerçevesinde öğrencilere Kiraly’nin önerdiği gibi gerçek bir görev verilmiştir. Bu görev uyarınca öğrencilerden yayınevinin geliştirmeyi planladığı bir dizi için kitap araştırması yapması istenmiştir. Söz konusu dizinin “Mekan ve Hareket” adını taşıması öngörülmektedir. İlk derste yayınevinin genel yayın yönetmeni ile bir toplantı yapılmış, bu toplantıda kendisi beklentileri konusunda açıklamalar yapmış, görevi ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Dizinin tematik kapsamı aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

“‘Mekan ve Hareket’ dizisi, bu kavramları teorik, ampirik ve edebi açıdan kuşatacak çok disiplinli bir kitaplığı ifade ediyor. Daha somut ifade etmek gerekirse habitat, mimarlık, seyahat vb. gibi alanlarda ‘yerleşik’ olma ve ‘yerleşiklikten kopuş’ temaları üzerinden ilerleyeceğiz. Bu bağlamda ilgi alanımıza giren konuları kent araştırmaları, mimarlık, sınırlar, göçmenlik, seyahat kültürünün tarihi ve sosyolojisi olarak tanımlayabiliriz.”

Bu tanımdan hareketle ders kapsamında öğrencilerin aşağıdaki görevleri yerine getirmesi istenmiştir:

- 1- Tanımdan hareketle yaptıkları araştırma sonucunda bir kitap listesi oluşturması
- 2- Listeden seçecekleri bir kitabın raporunu hazırlaması
- 3- Hem kitap hem de çevirmenin çeviri becerileri hakkında fikir vermesi için bir deneme çevirisi yapmaları
- 4- Deneme çevirisi yapan diğer arkadaşlarından 4 tanesinin çevirisinin redaksiyonu

⁸ Orozco, M. (2000). Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. *Developing Translation Competence*, yay. haz. Christina Schäffner, Beverly Adab. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 199-215.

Genel yayın yönetmeniyle bu toplantı, bilgilendirmenin yanı sıra, gerçek bir projeye dayanan bir atölye çalışması olduğu konusunda öğrencilerde farkındalık yaratma amacıyla yapılmıştır.

Derse kayıtlı 35 öğrenci arasından 26 öğrenci tanımlanan görev doğrultusunda araştırma yapmış ve 26 kitaptan oluşan bir liste oluşturmuştur. Önerilen kitapların tematik dağılımı şu şekilde özetlenebilir: Göçmenlik konusunu, özellikle Almanya'daki Türk göçmenlerin tarihini çeşitli perspektiflerden ele alan araştırmalar ve edebiyat eserleri; 17.yy.'dan kalma bir seyahat romanı; 2. Dünya Savaşı döneminde Almanya'dan kaçarak Türkiye'ye gelen ve burada önemli eserler veren Alman mimarlar hakkında çalışmalar; özellikle İstanbul'un kent kimliğine ve İstanbul'da yaşayanlara odaklanan sözlü tarih çalışmaları; Türkiye'ye yerleşen Alman göçmenlerin gözünden kent hikayeleri; Osmanlı dönemi mimarisine ilişkin araştırmalar; belli bir tema etrafında (mesela "sığınaklar") Avrupa'daki önemli yapılar üzerine araştırmalar; savaş dönemlerinden sonra kentleri konu alan incelemeler.

Yayın kuruluna kitap raporunun hazırlanması

Bu çalışmanın ardından yayınevi kitapları değerlendirmeye alabilmek için öğrencilerden kitaplara ilişkin rapor talep etmiştir, bunun üzerine her öğrenci yayınevine sunulmak üzere listelenen kitaplar arasından seçtiği bir kitabın raporunu hazırlamıştır. Bu adımda dersin yürütücüsü, raporun içermesi gereken unsurları öğrencilerle paylaşmıştır:

- Yazar hakkında bilgi,
- Kitabın kısa özeti,
- Kitabın kaynak literatürdeki yeri,
- Kitabın erek kültüre niçin çevrilmesi gerektiği ve yayınevinin yayın politikasına uygun olup olmadığı,
- Satış beklentisine dair tahminler.

Geniş bir yelpazeye yayılan bu kitapların raporları, kendisi de bir kitap editörü ve çevirmen olan dersin yürütücüsünün rehberliğinde yine dersi alan öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirmede yukarıda ilgili adımda değinilen sorular ve genel yayın yönetmeninin görev tanımı temel alınmıştır ve değerlendirme iki aşamada gerçekleştirilmiştir. 1- Kitabın yayınevinin beklentisine uygunluğu; 2- Rapor metnin değerlendirilmesi.

Dersin yürütücüsü bu aşamada gerekli hallerde yayınevinin beklentisini hatırlatan bir aracı ya da yayınevini temsil eden editör rolünü üstlenmiştir. Kitabın yayınevinin beklentisine uygunluğunun tartışıldığı ilk aşamaya bir örnek vermek gerekirse, sözgelimi Almanya'da yaşayan göçmen Türkler hakkındaki kitaplar ele alınmıştır. Kitapların uygunluğu şu sorulardan yola çıkarak sorgulanmıştır:

- "Almanya'daki göçmen Türk aileler" konusunu ele alan kitaplar güncel kitaplar mı? - Listedeki kitaplar konuyu günümüz perspektifinden ele alan kitaplar mı?
- Araştırmalar yakın tarihli mi eski tarihli mi? Erek okur bu konuda bir kitap arayışında mı?
- Piyasada daha önceden aynı konuda yayımlanmış kitaplar var mı?
- İlgili kitaplar kaç baskı yapmış?

İlk kez gerçek bir projede bu tür bir görevle karşılaşan öğrencilerin sunduğu kitaplar arasında başlangıçta yayınevinin beklentileriyle uyuşmayan kitapların da olduğu saptanmıştır. Ancak yukarıda örnekleri verilen sorularla yapılan tartışma ve gerekçelendirmeler öğrencilere farklı bakış açılarının devreye girdiği deneyimler yaşama imkânı sağlamıştır. Araştırma ve konuyu grup halinde tartışma

çalışmaları ilerledikçe öğrencilerin kitapların literatürdeki yerini saptama, yayınevi ve erek kültür okuru açısından kitapları değerlendirme; tarama yaparak kitap hakkında fikir edinme vb. konularda, dolayısıyla araştırma ve kültür edinci açısından hakimiyet ve becerilerinin belirgin bir biçimde arttığı gözlenmiştir. Öğrenciler Almanya'da yaşayan göçmen Türkler hakkındaki kitapları bu sorular açısından değerlendirdikten sonra, kitapların günümüz konjonktürüne ve yayınevinin beklentisine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer öğrencilerin önerdiği kitaplar da aynı yöntemle tek tek değerlendirilmiştir. Uygun bulunmayan kitaplar elendikten sonra her birini ayrı bir öğrencinin önerdiği 12 kitaptan oluşan bir metin havuzu oluşmuştur. Bu 12 kitap değerlendirilmek üzere yayınevine sunulmuştur. Söz konusu kitaplar daha çok mimariye, seyahat romanlarına ve kent araştırmalarına odaklanan kitaplardır.

Rapor metninin değerlendirildiği ikinci aşamada ise, öğrencilerin raporun içermesi gereken unsurları ne kadar dikkate aldığı ve metinlerini oluştururken Türkçeyi nasıl kullandığı sorgulanmıştır. Uygun ifade biçimleri ve metin bütünlüğü vb. açılardan raporların zayıf kalan yönleri saptanmış ve bu kısımlar hep beraber değerlendirilmiş; öğrenciler kendi raporlarını bu değerlendirme ve düzelti önerilerini dikkate alarak gözden geçirmiştir. Dersin yürütücüsü de bu aşamada metinlerin yayınevinin beklentisi doğrultusunda düzenlenmesi konusunda bir editör rolünü üstlenerek yol gösterici olmuş, metinlerin düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken yönleri açısından öğrenci grubunu yönlendirmiştir. Öğrencilerin bu aşamada en çok güçlük yaşadığı konulardan birinin, raporunu hazırladıkları kitabın özetini yazmak olduğu görülmüştür. Oysa özet yazma öğrencilerin lisans eğitimi boyunca aldıkları metin edincine odaklanan derslerinin temel uygulamalarındandır.

Öğrencilerin yazdığı raporlarda saptanan diğer sorunlar ise şu başlıklar altında özetlenebilir: Kitap hakkında nesnel bir değerlendirme yerine öznel görüşlerin yer alması ve bu görüşlerin yazı diline uygun olmayan bir üslupla ifade edilmesi; cümlelerde özne yüklem uyumazlığı, Türkçe isim tamlamalarının kullanımında yanlışlar ve diğer dilbilgisi ve yazım hatalarından örnekler.

Sözgelimi raporların ilk versiyonlarında aşağıdaki benzer ifadelere sıklıkla rastlanmıştır:

"[...] Bu kitabı seçmemin nedeni yazarın hayatının beni etkilemesi ve onun hayatını örnek olarak almak istememdir [...]. Zaman zaman heyecanlı, sürükleyici ve akıcı bir kitap. Yazarımızın hayatı hakkında da biraz bahsetmek isterim [...]"

"[...] Kitap Alev Scott'un Osmanlı topraklarını gezmesini [...] konu alır."

"[...] Evet satılacaktır. Türklerin Almanya'ya işçi olarak gitmeleri hemen herkes tarafından bilinen bir şey."

"[...] Bu insanların yaşadıkları eksik, duygu değişimi gerek uğradıkları zorbalık gerek iyiliklerden yola çıkarak neler yaptıklarını gösterir [...]."

"[...] Türkiye, dünyanın en eski tarım yapılan ülkelerinden biridir ve aynı zamanda yükselen bir sanayi devleti olarak modern bir Avrupa olma yolundadır [...]"

"[...] Almanya'da dönem savaşından kaçan ve İstanbul'a gelip gezi yazısı biçiminde kaleme alınmıştır."

Saptanan sorunlara ilişkin örnekler derste öğrencilerle tartışılmış, çözümleri üzerinde konuşulmuş ve bütün öğrencilerden raporlarını benzer sorunları iğerip iğermediği konusunda gözden geçirmesi ve gerekli durumda düzeltmesi istenmiştir. Raporların ilk versiyonları ile dersteki değerlendirmeden sonra gözden geçirilip teslim edilen son versiyonlar karşılaştırıldığında metin kurgusu, dilsel ve biçimsel özellikler, kitabın tanıtılma biçimi ve kitabın özeti gibi unsurlar açısından, başka bir deyişle dil ve metin edinci açısından hedeflenen gelişmenin görüldüğu fark edilmiştir. Özellikle

derse devam eden ve tartışmalara aktif olarak katılan öğrencilerin raporlarında belirgin bir iyileşme olduğu gözlenmiş ve öğrencilerin yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı edinmeye başladığı saptanmıştır.

Bu aşamanın ardından gözden geçirilmiş ve son okuması yapılmış raporlar dosyalanmış ve yayınevine sunulmuştur. Daha sonra ise raporu yazılan kitaplardan bir bölüm seçilmiş ve öğrenciler yine yayınevine sunmak üzere bu kısımların çevirisini yapmıştır. Söz konusu kısımlar yayınevine kitabı daha yakından tanıtmak amacıyla çevrilmiştir. Aynı çeviriler, yayın programına alınan kitaplar için aynı zamanda deneme çevirisi yerine geçecektir.

Deneme çevirisi ve çevirinin redaksiyonu

Bilindiği üzere öğrenciler lisans eğitimleri boyunca çeviri edincini geliştirme amacıyla çeşitli derslerde çeviri yapmaktadır. Buradaki atölye çalışmasındaki farklı uygulamada ise, öğrencilerin diğer arkadaşlarının çevirisinin redaktörü olması denenmiştir. Bu çalışmalar sürecinde redaksiyon aşamasındaki bir metin üzerinde çalışan editör-çevirmen ilişkisinin simülasyonunun yapıldığı söylenebilir. Her öğrenci 12 çeviri içinden 4 tanesini seçip redaksiyonunu yapmış, yaptıkları düzelteleri birbirleriyle karşılaştırarak derste tartışmıştır. Redaksiyon aşamasında öğrenciler metinleri şu iki madde açısından ele almıştır:

1- Çevirinin redaksiyonu (Kaynak metnin ile erek metni karşılaştırmak; Çeviri hatalarını düzeltmek; Erek metnin kendi içinde dilsel tutarlılığını sağlamak; Çevirmenin kaynak metnin metinselliğini taşıyan bir metin üretip üretmediğini kontrol etmek, kendi çeviri amacını taşıyan ve buna uygun kararlar verilen kendi içinde tutarlı bir metin oluşmasına belli oranlarda katkı sağlamak)

2- Düzelti/Tashi (Türkçe son okuma: Yazım hatalarını düzeltmek; Maddi hataları, çeviri hatalarını düzeltmek; Paragraf düzeni, başlıklar vb. gibi metnin biçimsel bütünlüğünü sağlamak)

Word dosyası üzerinde değişiklikleri izle seçeneğiyle düzeltmelerini yapmış ve açıklama ekle seçeneğini kullanarak metnin çevirimiyle notlarını paylaşmışlardır. Öğrencilerin bu maddeler uyarınca çevirilene yaptığı müdahaleler incelendiğinde, karşılaşılan başlıca sorunlardan birinin, öğrencilerin hem çeviri hem de redaksiyon aşamasında çeviri sorunlarını tespit edebilmeleri, ama Türkçe uygun ifadeleri bulmakta güçlük yaşamaları olduğu anlaşılmıştır. Bunları tespit etmekte zorlanan öğrencilerin başlangıçta metinde doğrudan düzelti yapmak yerine, temkinli davranarak açıklama ekle seçeneğiyle yorum yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Örneğin,

- “Bunu yerine ... demek daha doğru olur”
- “... yazılmış olsaydı daha uygun olurdu”
- “... diye yazılabilirdi”
- “Burada gözüme çarpan bir şey yoktur” vb. gibi.

Bir diğer sorun da metinlerde düzeltilmesi gereken kısımları başlangıçta saptayamayan öğrencilerin, herhangi bir çeviri sorunu olmamasına rağmen çevirmenin tercihi olan kelimenin yerine aynı anlama gelecek başka bir kelime önermeye yönelmesidir. Bu kategorilerde güçlük yaşanan kısımların derste tartışılması ve diğer arkadaşlarının buldukları çözümlerin paylaşılması öğrencilerin çeviri sürecinde çözüm bulma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin ilk yaptıkları redaksiyon ile son yaptıkları redaksiyon karşılaştırıldığında dil edinci ve metin edinci açısından gelişimleri fark edilmektedir.

Özellikle inceleme araştırma kitaplarında yer alan kavramların çevirisi de öğrencilerin karşılaştığı başka bir sorun olmuştur. Bu noktada öğrenciler, editör ve çevirmenlerin gerçek durumlarda çevirdikleri metnin temel kavramlarının ilgili Türkçe literatürdeki karşılıklarını bulabilmek için başvurdukları

yöntemlerden biri olarak paralel metin araştırmasının, dolayısıyla araştırma edincinin önemini bizzat deneyimleme fırsatı bulmuştur.

Anket sonuçlarının değerlendirilmesi

Bu aşamada, gözlemlerden hareketle yapılan tespitlerin atölye çalışmasının öncesi ve sonrasında uygulanan anket çalışmasına nasıl yansıdığı değerlendirilecektir. Başta da belirtildiği üzere Orozco'nun (2000) önerdiği "Çeviri Nosyonları Anketi" temel alınmış ama ankette eldeki çalışmaya uygun değerlikler yapılmıştır. Uygulanan anket 3 kısımdan oluşmaktadır: Birinci bölüm Orozco'nun (bkz. Orozco, 2000, s. 206-213) anketinde olduğu gibi, çeviri nosyonlarına odaklanan 12 soru içermektedir. İkinci kısımda ders değerlendirme formu niteliğinde bir tablo bulunmaktadır. Tablonun dikey sütununda editörlük uygulamaları, yatay sütunda edinçler bulunmaktadır. Öğrencilerden editörlük uygulamalarının dikey sütundaki edinçlerin gelişimine katkısını puanlaması ve yorumlaması istemiştir. Bu kısımda öğrencilerin edinçler konusunda farkındalık düzeylerinde bir gelişme olup olmadığını sorgulamak amaçlanmıştır. Üçüncü kısımda yine Orozco'nun anketindeki gibi çeviri sorunlarını saptamaya yönelik bir uygulama yer almaktadır. Bu kısımda da öğrencilerden kısa bir çeviri yapması ve metne yönelik soruları yanıtlaması istenmiştir.

Eldeki çalışmada öğrencilerden birinci kısımdaki 1. ve 5. soruya verdikleri yanıtlar ve ders değerlendirme formu niteliğindeki tabloda editörlük uygulamaları ile edinçler arasında nasıl ilişki kurduğu analiz edilecektir. Değerlendirme için bu iki sorunun ve tabloya ekledikleri yorumların seçilmesinin başlıca nedeni, öğrencilerin açıklama yazabiliyor olması, bunun da atölye çalışmasının öncesi ve sonrasında verilen yanıtlar arasında ilk aşamada doğrudan karşılaştırma yapmaya olanak sağlamasıdır.

Anketteki birinci soru şu şekildedir:

"1. Sizce çeviri nedir? Bir cümleyle tanımlayınız."

Bu soru çeviri olgusunu teorik ve pratik pek çok açıdan ele alarak yanıtlanabilecek, ayrıca araştırma, kültür, dil, metin ve çevirmen edincinin gelişimi açısından genel fikir verebilecek bir sorudur. Öğrencilerin yanıtları değerlendirildiğinde her iki sütunda birbirine paralel ya da çok benzer yanıtlar olmakla birlikte, atölye çalışmasından önce ve sonra belirgin bir biçimde farklılaşan yanıtlar da bulunmaktadır. Aşağıdakiler farklılaşmanın görüldüğü örneklerden bazılarıdır.

Atölye çalışmasından önce verilen yanıtlar ele alındığında, öğrencilerin daha çok kuram ağırlıklı diğer derslerden akıllarında kalan ya da ezberledikleri tanımları verdikleri dikkat çekmektedir. Bu tanımlar bir çevirmenin gerçek bir çeviri işinden edineceği tecrübeden çıkardığı bilgiyi kapsamaktan çok, Tablo 1'de yer alan örneklerde de görüldüğü gibi, genel tanımları içermektedir.

Atölye çalışmasından önce verilen yanıtlar	Atölye çalışmasından sonra verilen yanıtlar
Çeviri bir dilden başka bir dile çevirmektir.	Bir dilden diğer dile yapılan, erek kitlenin diline ve kültürüne anlaşılacak şekilde yapılan sözlü, yazılı veya görsel çeviridir.
Çeviri bir dilden başka bir dile herhangi bir mesajın doğru iletilmesidir.	Çeviri bir dilden veya dilici anlamda bir mesajı anlaşılır bir biçimde aktarmaktır.
Çeviri kaynak metnin erek metne dönüştürülmesidir (yazılı ve sözel).	Çeviri bir dildeki bilgiyi belirli bir kitlenin algısına (başka bir dile) göre çevirmektir.

Çeviri bir iletişim aracıdır.	Bir dildeki anlamı başka bir dile en anlamlı şekilde aktarmaktır.
Anlatılmak istenen kelime, cümlenin başka bir kültüre yazılı/sözlü aktarılmasıdır.	Çeviri, başka millet ve ülkelerden olan kişilerle iletişimin sağlanması için yapılan uygulamadır.
A dilinden B diline aynı içeriği anlatmak aynı cümlelerle	İki dil arası iletişim sağlamak. Aynı cümle/ ifade farklı dil.
Farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle iletişimini sağlayan köprüdür.	Dilini bilmediğimiz bir kaynak metnin anlaşılabilmesi için kullanılan bir araçtır.
Çeviri, kaynak metinden kopmadan erek kültüre uygun ve anlaşılır olarak aktarılmasıdır.	Çeviri iletişimi sağlamak amacıyla A dilini B diline erek kitleye göre aktarılmasıdır.
Kaynak dilden ereğe dil değişimidir.	Metnin kaynaktan ereğe anlam bütünü korunarak geçişi.
Çeviri bir topluluğun dünyayı görmesini sağlamaktır.	Çeviri bir kültürün diğerini anlamasını sağlayan araçtır.
Bir dili başka bir dile geçirmek.	Bir dili, kültürü ile birlikte, başka bir dile karşılaştırmak.
Aynı dili konuşmadan da anlaşabilmeyi sağlayan araçtır.	Çeviri bir kültürü diğer kültüre aktarmaktır.

Tablo 1: Atölye öncesi ve sonrası Soru 1'e verilen yanıtlar

Bir iki örnek dışında, birinci sütundaki yanıtlar daha çok “aktarım” edimini merkeze alan yanıtlardır. İkinci sütunda ise yanıtların yön değiştirdiği, dersteki uygulama deneyiminden edinilen kimi detayların yanıtlara yansıdığı fark edilmekte, genel tanımların yerini daha kapsayıcı yanıtların aldığı gözlenmektedir. Sözgelimi “erek kitlenin diline ve kültürüne anlaşılacak şekilde yapılan [...] çeviri [...]”, “mesajı anlaşılır bir biçimde aktarmak”, “başka bir dile en anlamlı şekilde aktarmak” vb. ifadeler öğrencilerin bu uygulamaların ardından erek dili ve kültürü de dikkate almaya başladıklarını göstermektedir ve genel olarak çeviri nosyonu konusunda bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Anketteki beşinci soru ise aşağıdaki gibidir:

“5- Çeviri yaparken çevirdiğiniz temel birim nedir?

Kelime

Cümle

Diğer (Açıklayınız):

Baştan öğrencilere birden fazla seçeneği işaretleyebileceklerine dair herhangi bir bilgi verilmemesine rağmen, soruya çoklu yanıt veren öğrenciler olmuştur. Bunun sebebi öğrencilerin çeviri olgusuyla ilk kez karşılaşmamasına, önceki 4 yarıyıldan aldıkları kuram ve uygulama derslerinde buna benzer sorular üzerinde daha önce de düşünmüş olmasına bağlanabilir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıdaki gibi gruplanmaktadır:

	Atölye çalışmasından önce	Atölye çalışmasından sonra
Kelime	7	8
Cümle	15	17
Diğer (Açıklayınız)	8	13

Tablo 2: Atölye öncesi ve sonrası Soru 5'e verilen yanıtların sayısal karşılıkları

<p>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</p>	<p>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</p>
---	---

Tablodan da görüldüğü üzere artık 3. sınıfta olan öğrencilerin çoğu çeviride temel birimin “kelime” olmadığını farkındadır. Atölye çalışmasından sonra “kelime” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı artmış gibi görünmekle birlikte, bunun sebebi öğrencilerin çoklu yanıt vermesi, “cümle” ve “diğer” seçeneğiyle birlikte “kelime”yi de işaretlemiş olmasıdır. Burada asıl, atölye çalışmasından sonra temel birim olarak “cümle”nin sorunsallaştırılıp sorunsallaştırılamaması ve öğrencilerin “bağlam” kavramına ulaşıp ulaşmadığı belirleyici olacaktır. Aşağıda örnekleri görüldüğü üzere, diğer seçeneğini işaretleyen öğrencilerin açıklamaları bu konuda veri sağlamaktadır. Tablo 3’teki her satır aynı öğrencinin atölye çalışmasından önce ve sonra verdiği yanıtları ve işaretlediği seçeneği (seçenekleri) göstermektedir.

Atölye çalışmasından önce	Atölye çalışmasından sonra
Cümle	Kelime, Cümle, Diğer Açıklama: Çeviri yaparken erek metinde geçen belli terimleri kullanıp cümlenin yapısına sadık kalmaya çalışırım. Ancak erek metinde aynı anlamı ifade etmiyorsa anlamı karşılamak için cümlede değişiklik yaparım.
Cümle	Cümle, Diğer Açıklama: Metnin bütününe okuyup ona göre bir dil ve çeviri stratejisi benimsemek
Kelime	Kelime, Diğer Açıklama: Harfler de geçerlidir, çünkü kısaltmalar da çevrilir
Kelime, Cümle	Diğer Açıklama: Bağlam
Kelime, Cümle, Diğer Açıklama: Kaynak ve erek kültürdeki metin türü farklılıkları / Dil kurallarından doğabilecek farklılıklar	Kelime, Cümle, Diğer Açıklama: Çeviri türüne göre kaynak veya erek metne bağlı olarak cümlenin vermek istediği anlam ya da sözcük karşılığı
Cümle	Cümle, Diğer Açıklama: Cümlenin yapısı ve anlamı
Diğer Açıklama: Yapı ve içerik	Kelime, Cümle, Diğer Açıklama: Halk ağzı bilgisine sahip, kültürel bilgi
Diğer Açıklama: Kaynak dilde anlatılmak istenenler	Diğer Açıklama: Çeviri kelime ve cümle ile sınırlandırılmaz. Hareketleri, duyguları ve sesleri de çevirebiliriz
Diğer Açıklama: Anlam	Diğer Açıklama: Anlam
Cümle, Diğer Açıklama: Metnin anlam bütünlüğü	Cümle, Diğer Açıklama: Anlamı aktaran diğer birimler
Kelime	Diğer Açıklama: Uzun bir cümle ve terim içeriyorsa, ilk önce kelimeyi, yoksa direkt cümleyi çeviririm
Kelime	Kelime, Cümle

Tablo 3: Atölye öncesi ve sonrası Soru 5’e verilen yanıtlar

Buradaki örneklerde de görüldüğü üzere, öğrencilerin yanıtları uygulama deneyiminden edindiği bazı bilgileri içermektedir. Örneğin kısaltmaların çevirisi, hareketlerin, duyguların çevrilmesi, “halk ağzı”nda bir ifadenin çevrilmesi, çeviri stratejisi, anlam, bağlam vb. gibi kavram ve ifadelerin kullanılması

öğrencilerin editörlük uygulamalarının ardından çevirinin çok boyutlu doğasına ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir.

Öğrencilerden editörlük uygulamalarının dikey sütündeki edinçlerin gelişimine katkısı puanlaması ve yorumlaması istendiği, ders değerlendirme formu niteliğinde tabloyla ise öğrencilerin editörlük uygulaması deneyimleri üzerine düşüncelerini ve akıl yürütmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Daha önce de değinildiği üzere, bilinçaltında işleyen zihinsel süreçleri bilinç düzeyine çıkarmak ve bunların içselleştirilmesini, yani bir bakıma otomatik hale gelmesini sağlamak için bunun yapılması önemlidir.

Öğrencilerin bu tablodaki puanlamaları ve tablonun son sütununda yer alan “yorum” kısmına yazdıkları toplu halde değerlendirildiğinde hem redaksiyon hem de düzelti aşamasının çeviri becerilerinin gelişmesi açısından çok faydalı olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ders kapsamında puanlamaya ilişkin yapılan değerlendirmede de bunun gerekçesi olarak kendilerinden başka bir çevirmenin metnini kontrol etme ve düzeltme amacıyla okurken, çevirmen kararlarına dışarıdan bakabilmenin, tek başına çeviri yapılan alıştırma ile kıyaslandığında daha geliştirici olduğuna işaret etmişlerdir. Öğrencilerin geri bildirimlerine göre bu aşamada geliştirici olan sadece diğer çevirmen aday öğrencilerin yaptığı maddi hataları ya da tartışmalı olabilecek çevirmen kararlarını fark etmeleri değildir; diğer çevirilerde verilen isabetli kararları görmenin, metnin zorlayıcı kısımları için bulunan yaratıcı çözümlere dışarıdan bakmanın önemli ölçüde geliştirici etkisi olmuştur.

Sonuç: atölye çalışması üzerine çıkarımlar

İÜ Almanca Mütercim Tercümanlık 3. sınıf öğrencileriyle Çeviri Yayıncılığı adlı seçmeli derste, yukarıda ayrıntıları anlatıldığı üzere, çeviri editörlüğü uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar çeviri editörlüğüne yönelik farkındalığı güçlendirmeye yarasa da, lisans düzeyindeki bir mütercim tercümanlık bölümü öğrencisinin editörlük kapsamındaki görevlerin altından kalkmasını beklemek gerçekçi değildir. Burada anlatılan atölye çalışmasında da böyle bir beklentiyle yola çıkılmamış, bu uygulamaların çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirmeye katkısı olabileceği varsayımından hareket edilmiş ve lisans eğitimi boyunca verilen çeşitli çeviri derslerinde çeviri ve çevirmenlik edincini destekleyici bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağını sorunsallaştırmak amaçlanmıştır. Yapılan uygulamalara ilişkin gözlemler, anket sonuçları, öğrenci geri bildirimleri öğrencilerin teslim ettiği dokümanlar üzerinde yapılan inceleme ve karşılaştırmalar sonucunda, diğer öğrencilerin yaptığı maddi hataları ya da tartışmalı olabilecek çevirmen kararlarını gözlemlenin olduğu kadar; diğer çevirilerde verilen isabetli kararlara, metnin zorlayıcı kısımları için bulunan yaratıcı çözümlere dışarıdan bakmanın da önemli ölçüde geliştirici etkisi olabildiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler de öz değerlendirmelerinde, özellikle kültür edinci, dil edinci, araştırma edinci ve metin edinci açısından önemli bir deneyim yaşadıklarını ifade etmiştir.

Kiraly, gerçek bir atölye çalışması çerçevesinde işbirliğine dayalı bir çalışmada yer alan ve gerçek yaşam durumlarını deneyimleyen öğrencilerin en büyük kazanımının “nasıl öğrenileceğini öğrenmek” (Kiraly, 2000, s. 37) olduğuna işaret etmektedir. Birkan Baydan’ın Kiraly’ye referansla ifade ettiği üzere bu tür bir atölye çalışmasının bir başka kazanımının ise öğrencilerin “gerçek dünyadan’ (çeviri sektöründen) geribildirim alması” (Birkan Baydan, 2011, s. 110) olduğunu da eklemek gerekir. Buradan hareketle yayınevi süreçlerine bizzat katılmanın; kitapları ve çevirmen kararlarını dışarıdan değerlendirmeyi gerektiren rapor yazma, redaksiyon çalışmaları, düzelti ve bu yazı kapsamının dışında kalan diğer yayıncılık uygulamalarının çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirme amacıyla çeşitli derslerde gerçek bir

projeye dayalı bir atölye çalışması çerçevesinde işbirliğine dayalı grup çalışmasının uygulandığı yöntem olarak kullanılabilirdiği sonucuna varılabilir.

Öte yandan bir çevirmen aday öğrencinin editörlük becerilerini geliştirmesi, her şeyden önce kendi çevirisini çeviri editörü gözüyle değerlendirebilmesi açısından önemlidir; çeviri editörlüğü hakkında bilgi, beceri ve deneyim kazanmak, çevirmenin metni niçin çevirdiğini sorgulamasını sağlar, çeviriyi anlamlandırması ve gerekçelendirmesi için sorular sorma bilinci geliştirir. Kendi çevirisine dışarıdan bakabilme becerisi geliştirmeye katkıda bulunur. Mossop'un da işaret ettiği gibi, çeviri editörlüğü ve metnin redaksiyonu bir "gözden geçirilmeden" çok daha fazlasıdır (Mossop, 2020, s. 2). Çevirmen çeviri editörü ya da redaktör olarak çalışmaya bile "Düzeltilmiş üzerinde düşünmek önemlidir, çünkü bu insanı çevirinin niteliği üzerine düşünmek zorunda bırakır" (Mossop, 2020, s. xii), dolayısıyla editörlük becerilerinin gelişmesinin, kendi metnindeki sorunları teşhis etme (self-diagnosis) ve kendi metnini düzeltme (self-revision) becerisi kazandırması da beklenebilir.

Çeviri editörlüğü uygulamalarının çeviri yaparken bilinç düzeyinde ve bilinçaltında işleyen zihinsel süreçlere katkı sağlaması da beklenebilir. Robinson'a göre "çevirmenlerin içselleştirdikleri ve bilinçaltında işleyen yöntemler, onların hızlı ve etkili çeviri yapmasını sağlar" (Bkz. Birkan Baydan, 2011, s. 78; Robinson, 1997, s. 2-3). Başta redaksiyon yapmak üzere yayınevi süreçlerine katılmak çeviride ve yayın sürecinde karşılaşılabilecek pek çok sorun konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmak anlamına da geldiğinden, çevirmen aday bir öğrencinin zihninde bunlara ilişkin bir repertuar oluşmasını destekleyecektir. Bu repertuar her çevirmenin çeşitli sorunlara ve muhtemel çözümlerine ilişkin yöntemleri içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır, zira kendi çeviri sürecinde bilinç ya da bilinçaltı düzlemde işleyen zihinsel süreçte çevirmen kendi repertuarından faydalanır.

Kaynakça

- Akaş, C. (2011). Tanı, Seyir, Tedavi. *Notos*, sayı 2, 23-28.
- Birkan Baydan, E. (2011). *Yapısalcılık Sonrası Kuramsal Görüşler Doğrultusunda Çeviri Eğitime Giriş: Toplumsal Oluşumcu Yaklaşım Işığında Uygulama Örnekleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Füsün Ataseven, Yıldız Teknik Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Diller ve Kültürler Arası Çeviribilim Doktora Programı, İstanbul.
- Birkan Baydan, E. (2013). Çeviri Eğitiminde Çeviri/Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, sayı 7, 103-125
- Bora, T. (2004). Editör Kimdir, Eserleri Nelerdir? Editörlük ve Kurumlaşma. *Virgöl*, 74-75.
- Eser, O. (2015). *Çeviribilimde Edinç Araştırmaları*. Ankara: Anı.
- Ezber, G. (2004). *Aspects of Agency in the Case of Editor-Translators in the 1990s Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Çeviribilim Bölümü, İstanbul.
- Groenland, T. (2019). *The Art of Editing: Raymond Carver and David Foster Wallace*. New York: Bloomsbury.
- Hönig, H. G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, UK & Northampton: St Jerome Yayınları.
- Kiraly, D. (2013). Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es). *Translator Education, New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, yay. haz. Kiraly, D./Silvia Hansen-Schirra/Karin Maksymski, Tübingen: Narr Yayınları, 197-224.

- Kurultay, T. (1997). Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik Bir Deneme. *Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?*. yay. haz. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, İstanbul: Sel Yayıncılık, 23-30.
- Kussmaul, Paul (1995) *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mossop, B. (2020). *Revising and Editing for Translators* (4. b.). Londra/New York: Routledge.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3-17.
- Nord, C. (1995): *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevante Textanalyse* (3. b.). Heidelberg: Groos.
- Orozco, M. (2000). Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. *Developing Translation Competence*, yay. haz. Christina Schäffner, Beverly Adab. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 199-215.
- PACTE (2000). Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research Project. ed. Beeby, Allison; Ensinger, Doris; Presas, Marisa. *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 99-106. (<https://core.ac.uk/download/pdf/78542831.pdf>, 27.09.2021)
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (3. b.). Londra/New York: Routledge.
- Sağlam, M. Y. (2014). Bir Çevirmenin Gözünden Kaçanlar ve Editörün Önerileri. *Bilig*, sayı 69, 221-238.
- Schäffner, C. (2000). Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 143-156.
- Usta, B. (2015). Yayıncılığın gizli kahramanları. *Sabitfikir*. Erişim: (10.02.2022)
- Vermeer, H. J. (2008). *Çeviride Skopos Kuramı*. çev. Ayşe Handan Konar. İstanbul: İş Bankası Kültür.

71. Çeviriye kültürel ve hermeneutik bir yaklaşım

Deniz DEMİRKAN¹

Dilek TOPRAK²

APA: Demirkan, D. & Toprak, D. (2022). Çeviriye kültürel ve hermeneutik bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1158-1170. DOI: 10.29000/rumelide.1164922.

Öz

Bu çalışmada hermeneutik ve tarihsel süreçteki araştırma alanlarından kısaca bahsedilmiştir. Alanyazın çalışmalarında hermeneutiğin dil, kültür ve tarih çerçevesinde yeni araştırma konularına dâhil olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alanyazın taramasında yorumbilim, çeviribilim ile ortak unsurlar çerçevesinde etkileşime girerek artık yeni kuramsal çalışmalarda başvurulmuş bir disiplin olduğu görülmektedir. Çeviribilimde yorumbilimsel yaklaşımların görüldüğü ve çalışmaların yorumbilim ile ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir. Hermeneutiğe göre anlam, zaman ve kültür çerçevesinde değişmekte ve farklı değerler kazanmaktadır. Buna karşın gelenekler ve toplum anlamı şekillendirmekte ve tek olarak kabul etmemektedir. Hermeneutik yaklaşım kelimelerin çevirisine değil anlamları çevirmeye ve aktarmaya odaklanmaktadır. Çevirmen özneliği de hermeneutik yaklaşımda sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan çevirmene ve çeviri sürecine yönelik çalışmalar artmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, çeviri hermeneutiği kapsamında daha fazla araştırma yapmak için hermeneutik ilkelere dayalı bir yöntem olarak sunulmaktadır. Bu çalışmada, çeviribilimde hermeneutik yaklaşımın geçerliliği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu geçerlilik hermeneutik yaklaşımın teorik yansımada öznellik, sezgi, bedensellik ve yaratıcılık gibi faktörleri de barındırmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çeviri, Hermeneutik, Kültür, Anlam

A Cultural and hermeneutic approach to translation

Abstract

In this study, hermeneutic and research areas in the historical process are briefly mentioned. In the studies of the literature, it is seen that hermeneutics is included in new research topics within the framework of language, culture and history. However, in the literature review, it is seen that hermeneutics interacts with translation studies within the framework of common elements, and it is now a discipline that is applied in new theoretical studies. It has been observed that hermeneutic approaches are seen in translation studies and studies are associated with hermeneutics. According to hermeneutics, meaning changes within the framework of time and culture and acquires different values. However, traditions and society shape meaning and do not accept it as one. The hermeneutic approach focuses on translating and conveying meanings, not on the translation of words. Translator subjectivity is also frequently encountered in the hermeneutic approach. In this respect, studies on the translator and the translation process are increasing. In addition, this approach is presented as a method based on hermeneutic principles for further research within the scope of translation hermeneutics. In this study, the validity of the hermeneutic approach in translation studies has been

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), ddemirkan@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1115-3411. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164922]

² Bağımsız araştırmacı (Mersin, Türkiye), toprakdlk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5501-6614.

tried to be explained. This validity also includes factors such as subjectivity, intuition, corporeality and creativity in the theoretical reflection of the hermeneutic approach.

Keywords: Translation, Hermeneutics, Culture, Meaning

Giriş

Çeviride hermeneutik yaklaşım doğrultusunda, anlam ve dile odaklanmanın yanı sıra tarih ve kültür de bu odakta yer almaktadır. Çünkü dil daima tarihle ve kültürle yakın ilişki içerisinde. Anlamlar, zamanla ve kültüre yeni unsurlar eklenmesi ile sürekli değişime uğrar ve tek değildir. Kültür ve geleneklerin getirdiği her yenilik dile, dolayısıyla anlama da yeni boyutlar kazandırır. Çeviri ya da tercüme bu yeni boyutları keşfe çıkararak her iki kültürü birbirine yaklaştırma görevindedir. Sakine Eruz; türler içinde yaşayan çevirinin, kültürden ayrıştırılmasının imkânsız bir eylem olduğunu belirtir (Eruz, 2000, s. 19-38). Çeviri, kültürel oluşumda kurucu bir faktör olup, kültürün melezi doğası ve çevirinin dönüştürücü gücünün çeviri çalışmalarının olası yönleri üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Gentzler, 2016, s. xii).

Dil; bulunduğu toplumun inançlarını, yaşayış biçimini, düşüncelerini, geleneklerini, felsefesini ve tarihini içeren bir unsurdur. Bu doğrultuda kültürü de şekillendirerek dilin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeviri olgusu sadece dilsel bir iletişim değil medeniyetlerinde buluşma noktası durumundadır. Hans Vermeer kültür tanımını; bir toplumun üyelerinin ve davranışlarının dayandığı normların, geleneklerin ve görüşlerin toplamı ve bu davranışların sonucunun toplamı olarak tanımlamaktadır (Reiß ve Vermeer'den akt. Gökgozoğlu, 1991, s. 42). Kaynak dilin ve hedef dilin buldurmuş olduğu farklı kültürleri de aktarma görevini edinen çevirmen iki kültürün de tüm unsurlarına hâkim olma bilincindedir. Bu unsurlardan bahsetmek gerekirse bunlar; ideoloji, toplumsal yapı ve düzen, dillerin yapısı, gelenekler ve göreneklerdir. Çevirmen farklı kültürleri birbirine ulaştırır ve Vermeer'in de belirttiği üzere çeviri salt dilsel aktarımın ötesindedir. Bu tür unsurlarla yabancı metinlerde ve dolaylı olarak aktarılanlarda birçok noktayı anlamada ve aktarmada çevirmenin birçok zorlukla karşılaşması mümkündür. Vermeer iki kültürün karşılaşmasında; bir kültürden gelen metnin başka bir kültürde tanıdığı zaman ve o kültür içerisinde yeni bir kabul gördüğü takdirde başarılı olacağından bahseder (a.g.m., 2019, s. 42).

Benjamin Lee Whorf dillerin dünyayı algulamakta bir araç olduğuna değinir. Bu yapılar kişiye bir görüş sunar. Bu doğrultuda farklı bir dildeki metni aktarmak ve anlamak zorlayıcıdır. Çünkü her dil ailesi kendisine has bir düşünce yapısına sahiptir. Bu yüzden görelilik ilkesine göre o görüşü aynı şekilde algılamak zordur. Dilbilimsel görelilik ilkesi doğrultusunda, Sapir/Whorf hipotezi şu fikri sunar:

Böylelikle yeni bir görelilik ilkesiyle tanışıyoruz; bu ilke, tüm gözlemlerin, dilsel geçmişleri benzer olmadıkça veya bir şekilde kalibre edilemedikçe, aynı fiziksel kanıtlar tarafından evrenin aynı resmine yönlendirilmeyeceğini savunuyor (Whorf, 1956, s. 214).

Kültürlerarası çeviri

İnanç tarihi çerçevesinde bakıldığında Geç Antik Çağda Hieronymus'ta Kutsal Metnin dokunulmazlığı ve değiştirilemezliği üzerinde durulduğu gözlemlenmektedir. Orta Çağ sonlarında, İncil'in toplumda yaygınlaşmasını sağlayan Luther, erek odaklı ve anlaşılır bir çeviri yapma kaygısı taşımıştır. Her iki çevirmen de aslında çeviride anlamı vurgulamış ve Kutsal Kitapların anlaşılabilirliğini sağlamaya çalışmışlardır.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren Nida ile Kutsal Kitapların anlaşılması çeviribilimsel düzlemde tartışılmaya başlanmıştır. Nida çeviribilim alanında kültürel farklılığa değinen ilk kuramcı olarak kaynak metnin okur üzerindeki etkisini erek okurda da sağlamaya çalışarak eşdeğer bir etki yaratmayı planlamıştır (Nida, 1964, s. 111). Çeviride kültürden kültüre değişen değerlerin kendi niteliklerine göre uyarlanması gerektiğini savunarak da Kutsal Kitap çevirisinde yerelleştirmenin mümkün olacağını altını çizmiştir. Kaynak metnin anlamına bağlı olarak erek metinde bazı değişikliklerin yapılabileceğine değinerek de Kutsal Kitabın her kültürden her seviyeden her yaştan insanın anlayabileceği şekillerde çevirilerinin yapılmasını sağlamıştır. Nida, diller arasında bire bir eşdeğerlikler olamayacağı için çeviri metnin orijinal metinle bire bir aynı değil ancak yakın ya da benzer olabileceğini ve çevirmenin kendi yorumunu çeviriye katmasının kaçınılmaz olduğunu da eklemektedir (Nida, 1964, s. 160)

Çeviri tarihte çeşitli adlandırılmalarla karşımıza çıkmıştır. Kültür tarihte çeviri eyleminde önemli bir yere sahiptir. Fakat bilimsel anlamda modern çeviribilim tarihinde çevirinin kültürlerarası bir aktarım olarak görülmesi 1980'li yıllara doğru gerçekleşmiştir. Modern çeviri araştırmalarında çeviri 1950'li yıllarda dilsel bir aktarım olarak görülmesine karşın, 1980'lerde bu bakış açısı değişmiş çeviri kültürlerarası bir aktarım olarak görülmeye başlanmıştır.

Çeviri odaklı araştırmalarda sistemsel ve daha çok dilbilimsel odaklı yaklaşımların 50'li ve 60'lı yıllarda özellikle Almanya'da ortaya çıktığı görülür (Munday 2008, s.9). Bu döneme hakim olan görüş metinlerin karşılaştırmalı analiz yöntemine dayalı olarak çeviri yöntemlerinin belirlenmesi olmuştur (Örneğin Vinay ve Darbelnet 1958; Koschmieder 1965; Bausch 1968; Wandruszka 1971; Komissarov 1972; Vernay 1974; Vermeer 1974; Freigang 1978; Clas 1971 v.d. aktaran Yiğit, 2022).

Jakobson'un 1959 yılında yayımladığı "On Linguistic Aspects of Translation (Çevirinin Dilbilimsel Yönleri Üzerine)" makalesinde çeviriye yönelik düşüncelerinden bahseder. Makalesine Russell'a ait şu cümlelerle giriş yapar: "Peynirle dilbilgisel olmayan bir tanışıklığı olmadığı sürece kimse 'peynir' kelimesini anlayamaz"(Jakobson, 1959, s. 232). Russell, "Peynir" kavramı ile aslında kültüründe olmayan ve yabancı bir kültüre ait kelimeyi kavramasının dilsel bir aşinalık ile mümkün olduğunu bahseder. Jakobson bu düşüncüyü reddeder ve "preslenmiş süzme peynirden yapılmış yiyecekler" şeklinde bir açıklama ile bu kelime hakkında fikir sahibi olunabilir ve kavranılabilir.

Nida, kaynak metni hedef dile aktarırken meydana gelen dört tür değişiklikten bahseder sıralamadaki değişiklikler, eksiltmeler, yapısal değişiklikler ve eklemeler (Nida, 1964, s. 184-192). Yazar, bu tür değişikliklerin her birine verilecek önemi ölçmek için bir sayısal değerler sistemi geliştirir. Örneğin, bir sözcük eklemenin eksiltmekten daha önemli olduğunu düşünür, çünkü çıkarılan kelimenin etkisi eklenenin etkisi kadar büyük olmayacaktır. Nida'nın edimbilimsel yaklaşımına göre metnin anlamı biçimden önce gelmektedir. Başarılı bir çevirinin ölçütü okurun tepkisi olup, kaynak metnin okurunun tepkisi hedef metin okuyucusunun yapmasını sağlamalıdır çeviri. Çevirinin işleyebiliyor olması esastır ve iletişim, işlev, iletişim durumu, kültürlerarasılık, metnin edimbilimsel durumu kuramının anahtar kelimeleridir.

Nida alıcı merkezli iletişimsel çevirinin önemini: "... değişik öğrenim düzeyleri, değişik meslekler, ilgiler, insanların bir iletiyi anlayabilme yetisini önemli ölçüde etkiler... Dolayısıyla, bir metnin üniversite öğrencileri, ilkokul mezunları, yeni okumaya başlayan yetişkinler, yabancı dilde okuyan kolej öğrencileri, zihinsel engelliler gibi değişik okur grupları için birbirinden apayrı özellikle çevirilerin

yapılması gerekmektedir.” diyerek belirtmektedir. Bu görüşe dayanan çeviri yönteminin eşdeğerlik kavramı devingen eşdeğerlik olarak tanımlanmaktadır (Nida, 1964, s.68, akt.Çakır, 1996, s. 95).

Kaynak dildeki ifadelerin hedef dilde yeniden ifadesi sırasında çevirmenin kullandığı teknik süreçleri Vinay ve Darbelnet “*Stylistique comparée du français et de l’anglais*” isimli kitaplarında ele almışlardır. Fransızca ve İngilizcedeki iki biçem dizgesinin karşılaşmasının çeviride uygulanması, teknik süreç teriminin metinsel bir strateji yerine bir eylem stratejisi önerdiği doğrudur. Bununla birlikte, bu teknik süreç, kaynak metin dili biçem dizgesi ile hedef metin dili biçem dizgesi yapıları arasındaki karşılaştırmalar şeklinde incelenir (Vinay, Darbelnet, 1972, s. 46-55). Söz konusu bu yedi teknik süreç iki gruba ayrılır bir tarafta doğrudan çeviri, diğer tarafta dolaylı çeviri. Ödünçleme, öykünme ve bire bir çeviri doğrudan çeviri kapsamına girerken; dönüştürüm, ayarlama, eşdeğerlik ve uyarlama dolaylı çevirinin tezahürleri olarak görülür (Raková, 2016, s. 81). Başka bir deyişle, Vinay ve Darbelnet, hem çevirmenin alabileceği iki genel yönden birine, dolaylı çevirinin aksine doğrudan çeviri, hem de belirli bir teknik sürece atıfta bulunmak için bire bir çeviri terimini kullanır. Dolaylı çevirinin kullanımına hedef metin ile kaynak metnin yalnızca kendi tarihsel bağlamına yerleştirilmesi şartıyla izin verilir. Ayrıca, teknik süreçlerin sınıflandırmasının Malblanc tarafından diğerlerinin yanı sıra Fransız-Alman dil çiftine uygulandığını da belirtmeliyiz (Malblanc, 1968).

Yapısalcı yaklaşımların genel iddiası metinde var olan dilsel kodların çözümlenerek, bilginin aynen korunması ile erek dilde yeniden kod değişimi (code-switching) anlayışıyla metin oluşturulabileceği görüşüne dayanır (bkz. Kade, 1968, s.199; Jäger, 1975; Wilss, 1977, s.62). Bu iddialara göre her metnin bir çevrilebilirlik derecesi olmakla birlikte, anılan dönemlerde metinlerin çevrilebilirlik derecesini belirleyen en önemli ölçüt veya skala “*tertium comparationis*’ olmuştur (Yiğit, 2022, s.2) Bu dönemlerde örneğin Catford’e (1965) göre çeviri “diller üzerinde gerçekleştirilen bir işlemdir; Bir metni bir dilden başka bir metin yerine yerleştirme işlemidir” (Catford 1965, s.1).(Yiğit, 2022, s.9). Fakat bu bakış açısı zamanla değişmiş çeviri örneğin Wandruszka’ya göre metnin dış yüzeyinde yer alan mental yapının farkına varılması da önem kazanmaya başlamıştır, yani çeviri belli bir dilsel yapının başka bir dilsel yapı ile değiştirilmesi değil, aksine iki dil arasında ortak dilsel biçimlerin ve mental yapıların bulunmasıdır (Wandruszka, 1971, s.334-335). Wandruszka’ya göre bu durumda çeviri önemli olan metnin dış yüzeyindeki yapıların ne anlam içerdiğinin bulunması, daha doğrusu metnin derin yapısının çeviride göz önünde bulundurulmasıdır.

Çeviriyi bir araştırma alanı olarak görenlerin ilklerinden olan dilbilimci Catford, kaynak metin ile hedef metin arasındaki biçimsel yazışmalardaki farklılıkları kastederek çeviri kuramını çeviride kaydırmalar kavramı etrafında kurar. Snell-Hornby'nin (1995:19-20) belirttiği gibi, Catford'un yaklaşımı, teorisini sözcükler veya cümleler üzerinde çalışarak desteklediği için gerçekte çevirinin karmaşıklığından bir şekilde kaçmaktadır.

Anılan dönemde dilbilimsel yaklaşımların yanı sıra dilden daha büyük bir yapı olan metinlerin de ele alındığı ve metinlerin sınıflandırılması da söz konusu olmuştur (Örneğin Neubert 1968; Reiss 1969). Bu dönemde yapılan birçok çalışmanın kaynak odaklı olmasına karşın çeviri de belirleyici olanın erek okur olduğunu savunan araştırmacıların (Örneğin Nida 1965; Vermeer 1979) yanı sıra çeviride yorumbilimin ve ayrıca çeviride sürecin önemli olduğunu savunan araştırmacılar da olmuştur (Örneğin Levý 1967; Paepcke 1971). (Yiğit, 2022, s. 3). Zamanla çeviri de iletişimin öneminin anlaşılması ile iletişim modelleri ön plana çıkmış (Örneğin Reiss: 1969; Vernay: 1974). Nihayetinde 1980li yıllara gelindiğinde çeviride kültürel aktarım değer kazanmış, çeviri kültürlerarası bir aktarım olarak görülmeye başlanmıştır.

Kaynak metin/dil/kültür ve hedef metin/dil/kültür arasında çevirmen kendine bir yol bulma çabasına girer. Schleiermacher, bilim-sanat metinleri ve günlük iş hayatına yönelik metinleri birbirinden ayırmakta ve metinleri bu iki gruptaki işlevlerine atıfta bulunarak ele almaktadır. İş hayatına yönelik metinlerin belirli ibareleri ve kelimeleri, konu ve anlam ile yoruma kapalı olduğunu belirtir. Bu yüzden metinde algılanacak anlam herkesçe aynıdır ve tektir. Öznelliği fazla olan bilim ve sanat metinlerinde belirli kalıpların dışına çıkılarak oluşturulan metindeki anlamları ve mesajları ortaya çıkarmak yorumlama ile mümkündür. Göktürk sanat metinlerine yönelik çevirilerden bahsederken şu cümlelere yer verir:

Çevirmenin burada, gündelik dilin iletişim düzeylerini yeterince tanıyor olması yetmez, kaynak dildeki metnin içerdiği özgün yaratıcılık anlarını da, bütün yenilikleri ve yabancılıkları ile birlikte kavramasını sağlayacak bir yorum bilgisi (Hermeneutik) yeteneğiyle donanmış olması gerekir. (Göktürk, 1998, s. 19).

Her iki metin türüne yönelik bir çeviri tutumu belirleyen Schleiermacher, iki çeviri yönteminden bahseder. Schleiermacher'e göre, çevrilecek metne karşı iki tutum olabilir: "...ya çevirmen özgün metnin yazarını olabildiğince özgür bırakır ve okuyucuyu orijinal metnin tuhaflığına karşı çıkmaya zorlar ya da çevirmen okuyucuyu olabildiğince özgür bırakır: yabancı metni varış diline ve bağlamının üslubuna yaklaştırır." (Raková, 2014, s. 65) Çevirmen bu durumda iki taraftan birine yönelme eğilimi içerisinde olacaktır.

Yazın çevirisine yönelik araştırmalar, Lefevere'in geliştirdiği 'yeniden yazım' kavramı ile eleştirel bir bakış açısı kazanmış, çevirinin kültürel ve tarihsel bağlamı öne çıkmıştır. Lefevere ve Bassnett çalışmalarında çeviri olgusunu çok geniş bir toplumbilimsel, tarihsel ve kültürel çerçevede ele alarak, toplum ve kültür içinde var olan tüm çeviri metinler açısından incelemişlerdir (Aksoy, 2002, s. 52).

Lefevere'in tanımına göre çeviri, içeriğinde taşıdığı ideolojiyle yazın sistemini ve güç ilişkilerini belli ölçülerde manipüle ederek özgün metnin yeniden yazılmasına yol açan bir eylemdir (Lefevere, 1992, s. 10).

Lefevere'e göre çeviri, belirli bir zaman, mekân ve koşulda çevirmen tarafından gerçekleştirilir ve bu unsurlar çeviriye de yansır. Ona göre, çeviri sürecini ve toplumu oluşturan dizgeler hamilik, ideoloji, yazın kuralları ve söylem evreninden oluşmaktadır (Aksoy, 2002, s. 50). Ayrıca, hamiler uygun buldukları çeviriyi destekleyebilirler ve aynı zamanda uygun bulmadıkları çevirilerin de yayımlanmasını engelleyebilirler (Lefevere, 1992, s. 19). Kaynak hedefin manipülasyon eylemi olarak yeniden yazma "belirli okuyucuları, yazarları ve nihayetinde çevirmenleri dışlamak için kasıtlı olarak tasarlanmış" olduğu düşüncesi de mevcuttur (Hatim ve Munday, 2004, s. 99). Dönemin hâkim ideolojisi diye belirtilen unsurda çevirmen, o ideolojiye göre çeviri yapar ve bu güçler çevirileri denetleyerek etkilerini gösterir. Lefevere'e göre iktidar sahibi kişiler, edebiyata şekil ve yön veren yazarlar, eleştirmenler gibi bu güçler kişi ya da kurum olabilirler. Hüküm süren erek kültür ideolojilerine uyacak şekilde metinlerin işlenmesi burada göze çarpmaktadır. Bu durumun çevirmenin seçimine ve bilişsel sürecine etki edeceği unutulmamalıdır.

İdeoloji, genellikle hami tarafından ya da çeviri görevini veren, çeviriyi yayımlayan kimse tarafından dayatılır (Lefevere, 1992, s. 14). Bu sistemde hamilik, direkt müdahale olarak değil ancak edebi sistemdeki gruplar aracılığıyla denetler. Sistem içinde düzenleyici bir birim olarak hareket eden ve güçlü bireyler, siyasi partiler, medya, kurumlar ve benzerlerini içeren hamilik, edebi sistemin toplumun geri kalanına uyumu için bir yol bulmaya çalışır.

Hamilik; ideolojik, ekonomik ve statü olmak üzere kendi içinde üç bölüme ayrılmaktadır. Bahsettiğimiz üzere ideoloji, konu seçimlerinde kısıtlamalarda bulunur. Ekonomik ise, denetim yapan yazarların görevlere getirilmesi veya maddi desteğe bağlanması olarak belirtilir. Statü ise; hamilik doğrultusunda eser üreten yazarlar, önemli işlere getirilerek kimi gruplardan da destek alırlar.

Delisle İngilizceden Fransızcaya profesyonel çeviriye adanmış çalışması olan “L’analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: théorie et pratique” kitabında söylem çözümlemesi üzerine kurulu bir çeviri yaklaşımı önermiştir (Delisle, 1993). Bu yaklaşıma göre metin iki düzeyde ele alınarak “anlam” üzerine odaklanma olanağı sağlanır: metnin tür düzeyi ve metnin dil düzeyi. Vinay ve Darbelnet tarafından geliştirilen doğrudan çeviri ve dolaylı çeviri stratejileri yerine Delisle, çeviri işleminin sonucuna atıfta bulunmak için çeviri stratejisi terimini kullanır. Delisle iki tür çeviriden bahseder: birebir çeviri ve serbest çeviri. Bu ayrım, Vinay ve Darbelnet’in doğrudan çeviri ile dolaylı çeviri arasında yaptığı ayrımı birleştirirken, Delisle’in söylem çözümlemesi üzerine kurulu olan çeviri stratejisi süreçten ziyade amaç üzerine yoğunlaşmıştır.

Göktürk, çeviri alanındaki ilk çalışmaların daha somut özellikleri nedeniyle bilimsel teknik metinlerin çevirisine odaklandığını belirtir (Göktürk, 1998, s. 37). Bunun nedenini ise yazın metinlerinin anlamın iletiminde sürekli değişen ve yeniliklere maruz kalan bir metin türü olmasıdır. Kurmaca metinler olarak yer bulan bu metin türü, dilin genel geçer kurallarının dışında (sözdizimi, anlam ve dil kuralları gibi) gelişmektedir. Her okuyucu edebî bir metindeki anlama farklı yaklaşabilir ve dolayısıyla onu farklı yorumlayabilir. Wittgenstein’in ifadesiyle kurallarını kendi içinde taşıyan bir dil oyununun sürdürülebilmesini gerekli kılan yazın metni yerleşik algı çerçevemizde yorumlanamaz (Göktürk, 1998, s. 38).

Bir yazınsal metni anlamak için bulunduğu toplumun yaşam tarzlarını, geleneklerini, konuşma biçimini ve kültürünü göz önünde tutmak gerekir. Kültürlerarası çeviri, belirtilen unsurlar nedeniyle zorlaşmaktadır. Eruz; kültürler içinde yaşayan çevirinin, kültürden ayrıştırılmasının imkânsız bir eylem olduğunu belirtir (Eruz, 2000, s. 19-38). Ayrıca çeviri, kültürel oluşumda kurucu bir faktördür ve kültürün melez doğası ve çevirinin dönüştürücü gücünün çeviri çalışmalarının olası yönleri üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Gentzler, 2016, s. xii).

Yazınsal çevirilerde ortaya çıkan belli başlı sorunlar gözlemlenmektedir. Çevirmen kültür aktarıcısı görevi ile dil ve düşüncenin birliğini yansıtırken edebi metnin çevirisinde biçim, üslup, bütünlülük, içerik ve anlam gibi etmenlere dikkat etme eğilimindedir. Çevirmen bilgiyi ve metnin içeriğini aktarmak dışında, anlamı ve mesajı da diğer kültüre aktarma çabası içerisindedir. Kaynak metni anlamayan alıcılar için çevirmen bir yaratma sürecine girer. Yorumlama işlevini de kullanmak çevirmen için de önemli bir kıstastır. En güvenilir ve en kabul edilebilir yoruma erişir ve bunu erek kültüre yansıtır. Diğer metin türlerine göre daha çok kültürle iç içe olan ve onun izlerini taşıyan edebi çeviri bu nedenle zorlu bir süreç yaratır.

Çeviri ve felsefe ilişkisi

Çeviribilimin sosyoloji, dilbilim, edebiyat ve felsefe gibi birçok disipline etkileşim içerisinde olduğu gözükmektedir. Pym, “Çeviri Çalışmaları ve Batı Felsefesi” adlı makalesinde, “otorite” kavramını kullanarak felsefenin beşeri bilimlerdeki yerini belirtir ve bu ilişkiyi şu şekilde dile getirir:

Beşeri bilimlerdeki çeşitli disiplinler, otorite zincirleri ile ilişkilidir. Örneğin sosyodilbilim, tarihsel olarak dilbilimin kurucu kavramlarının otoritesi için sosyolojiye atıfta bulunur, tıpkı dilbilimin de

filolojiye atıfta bulunabilmesi veya sosyolojinin tarihe, psikolojiye veya politik ekonomiye dönmesi gibi (Pym, 2007, s. 24).

Çeviri ve felsefede bir şeyi anlamlandırma ve düşünme yönelimleri, iki alanın da çalışma alanını kapsamaktadır. İnsanlar bilgi edinme, bilgiyi anlama ve anlamlandırma ihtiyacı hissederler. Toplumun gelişmesinde dilin etkisi göz ardı edilemez. Dil iletişimin temelinde yer alan bir olgu olup iletişimin en kapsamlı aracıdır. Çünkü dil, insanlar arası iletişimi sağlayan mucizevi bir güce sahiptir. Toplumların kültürü, örf ve adetlerinde ve yaşam biçimlerinde dillerin etkisi damgasını vurur. Toplumu oluşturan ve geleneklerin etkisiyle ortak bir unsur haline gelen dil insanları birleştirir. İletişimin temelinde yer almasına rağmen farklı dillerin olması ise iletişimi zorlaştırmaktadır. Babil söylencesine göre insanlar Tanrıya ulaşma çabası içerisinde bir kule inşa ederler. Kule; insanların iletişiminin sorunsuz bir halini ve dayanışmayı, bu yükseliş; Tanrıya karşı bir başkaldırma olarak simgelenmektedir. Tanrı bu başkaldırıya öfkelenir ve kulenin inşasını engelleyerek insanların dil birliğini bozar. Babil şehrinin seçilerek bu söylenceye yer almasını Yücel şu sözlerle ifade eder:

Babil sözcüğünün etimolojik anlamını çözümlmek ve bunu çeviri olgusu ile bağdaştırmak gerekir. Karmaşa anlamına gelen 'Babil'in dillerin doğduğu yer olması ve Tanrı'nın burada insanları cezalandırarak, onların dil birliğini bozması, bir rastlantı olarak kabul edilemez (Yücel, 2016, s. 13).

Bazı kaynaklarda kulenin yarım kaldığı, bazı kaynaklarda yıkılmış olduğu anlatılır. İki durum da göz önüne alındığında dilin ortak oluşumunda bir eksiklik ya da yarım kalmışlık ifade edilmektedir. Artık insanların anlaşabilmesi ve iletişim kurabilmesi dillerin çevirisi ile mümkündür. Babil söylencesi dil ve çevirinin ortaya çıkışına yönelik ifadeler üzerine net bir kanıt yoktur. Faruk Yücel; Babil söylencesinin çevirideki önemini belirtmiş olan Herder, Schiller, Goethe, Benjamin, Derrida, Steiner, Klöpfer gibi birçok yazara ve düşünürü göre, çeviri olgusunun simgesel anlamda Babil kulesinin yapımıyla ilişkilendirildiğini belirtir (Yücel, 2016:13). George Steiner, yaratılış efsanesindeki eşsiz dili atarak kendi Babil versiyonunu geliştirir.

Babil'i yanlış anlamamız mümkün. Kule, evrensel bir dilin egemenliği altında insanlığın bildiği kutsanmış birliğin sonunu işaret etmeyecekti. Çeşitlilik uzun süredir ortalıkta ve insanlar için maddi olarak karmaşık bir iş var. Kuleyi inşa etmeye çalışırken, milletler büyük sırrı buldular: Gerçek anlayış ancak sessizliğin olduğu yerde mümkündür. Sessizlik içinde inşa ettiler. Tanrı için gerçek bir tehlike vardı. (Steiner, 1998, s. 389).

Steiner, Babil söylencesine yabancı bir fikir olan sessizlik yoluyla kendi iletişim efsanesini yaratır. Mukaddes kitap hikâyesinin yorumlamasında Babil söylencesi ilahi bir yaptırım ve ceza olarak sunulur ve mükemmel dil isteği vardır. Mükemmel dil isteğinin tam tersine yönelik eğilim var olmaktadır. Kültürler içindeki çeşitlilik göz ardı edilemeyeceği için hikâyenin anlamını ilahi bir ceza olarak görmek yerine değiştirmeye çalışır. Mukaddes kitapta geçen Babil söylencesinde benzersizlik iyi ama çeşitlilik bir ceza iken, Steiner'in yaklaşımında çeşitlilik iyi benzersizlik kötü olarak belirtilmektedir. Steiner, dillerin çokluğunun insanların birbirleriyle iletişimini teşvik edeceğini veya zorunlu kılacağını belirterek toplumdaki yaşamı şartlandıran bilgi ve sözlü alışverişlerin dillerarası doğasını da belirleyeceğini ele alır (Steiner, 1998, s. 389-390).

Hermeneutik

Yorumlama kavramı kaynaklarda genellikle, hermeneutik, hermenötik veya yorumbilim gibi farklı isimlerle anılır. Doğan Özlem, bu durumun dillerin telaffuzu ve okunuşu ile ilgili olduğunu, özgün yazılışının ve söylenişinin "hermeneutik" olduğunu belirtmektedir (Özlem, 2012, s. 11). Schleiermacher yorumbilimin sınırlarını genişleterek anlamak amacıyla ilerleme kaydeder. Örneğin sadece kutsal

metinlerle sınırlı kalmadan yorumbilgisinin kapsamını genişleten Schleiermacher hermeneutiği anlamayı ele alan bir öğreti ve metoda dönüştürmeyi amaçlamıştır (Gadamer, 2002, s. 19). Ayrıca yorumbilim ve çevirinin anlaşılmasına en büyük katkısı, muhtemelen tüm düşüncelerin dilbilimsel karakterine yaptığı vurgudur, böylece anlama, yorumlama ve çeviri arasındaki yakın ilişkiyi öne çıkarır. Modern Yorumbilim, Romantik Dönem’de Schleiermacher ile başlar ve ardından diğer temsilcileri Dilthey, Gadamer, Derrida, Ricoeur ve Heidegger tarafından da desteklenir. Bu dönem ile birlikte, Aydınlanma Dönemi’ndeki fikirlerden uzaklaşarak, dil temelli düşünceler doğrultusunda anlama ve çeviriye sorgulayıcı yaklaşım fikri oluşmuştur. *Le problème herméneutique (Yorumbilimin Sorunu)* adlı makalesinde Gadamer, çevirinin yorumbilime bir model olarak hizmet ettiğini ve yalnızca bir kelime bulmaya değil, metnin gerçek anlamını tamamen yeni bir dilbilimsel görüşte yeniden inşa etmeye zorladığını belirtir (Gadamer, 1970, s. 24).

Yorumbilim "anlamaya" dayalıdır, özellikle Schleiermacher ve Dilthey yorumbilim üzerine çalışmalar yapmış ve yorumlama yöntemi olarak yorumbilim ortaya çıkmıştır. İnsan, yaşamı boyunca bir şeyleri yorumlama ihtiyacı hissetmiştir. “Hermeneutik” sözcüğü Grekçe “hermeneuein” sözcüğünden gelir ve “bildirme”, “çevirme”, “açıklama” vb. anlamlara sahiptir. (Özlem, 2012, s. 256). Palmer; bu kavramın Yunancada bir fiil olan “yorumlamak” olarak tercüme edilen hermèneuein’den, isim olarak “yorum” anlamına gelen “hermèneia”dan geldiğini ifade eder (Palmer, 2008, s. 39). Tanrının mesajlarının daha iyi anlaşılması adına ortaya çıktığı bilinen bir yorumlama hareketi olarak yorumbilimin doğduğu bilinmektedir. Tanrının sözleri insanların anlayabileceği düzeyde veya boyutta değildir ve bu sözlerin yorumlanması, açıklanması ve insanlara aktarılması görevi Hermes’e yüklenilmiş, Hermes’e aslında bir çevirmen, bir aktarıcı görevi verilmiştir. Mitolojide Hermes; yarı tanrı, yarı insan olarak resmedilir. Temel görevi ise Tanrı ve insanlar arasında arabuluculuk yapmaktır. İki yabancı dünyayı birbirine bağlayarak bir alan, üçüncü bir dil oluşturma amacındadır. İki dili birbirine hizalayarak mesajın iletilmesini sağlayacak bir ara dil oluşturur. Dilsel yabancılığı ortadan kaldırarak iki dünyanın birbirini anlama çabası vardır. Palmer; Hermes’in insan anlayışının dışında olan bir şeyi insan zekâsının kavrayabileceği bir şekle sokma fonksiyonu ile alakalı olarak zikredilmesinin manidar olduğundan bahseder (Palmer, 2008, s. 40). Kavramın anlamlarını söyleme, açıklama ve çevirme olarak üç bölüme ayırır. Palmer’in ifadelerine göre modern yorum bilgisinin çeviriyi ve çeviri kuramını, yorumbilgisi ile alakalı problemleri kavramada kaynak olarak gördüğünü belirtir. Palmer devamında şu sözleri dile getirir:

Gerçekten de hermenötik ilk dönemlerinde, ister klasik felsefi hermenötik ve isterse kutsal metin hermenötüğü olsun, daima dilsel tercümelemlerle ilgilenmiştir. Tercüme esnasında kişi, gramer, tarih ve diğer araçlardan istifade ile metnin manasını bir araya getirmeye ve antik bir metnin şifresini çözmeye yönelmekle karşı karşıya gelir. Ancak, daha öncede söylediğimiz gibi bu araçlar herhangi bir dilsel metinde ve hatta kendi dilimizde yazılmış bir metin ile karşılaşma anında kullanılan faktörlerin formüleştirelmesiyle aynıdır. Daima iki dünya mevcuttur, metnin dünyası ve okuyanın dünyası ve buna bağlı olarak da birisini diğerine ‘tercüme’ etmesi için Hermes’e ihtiyaç vardır (Palmer, 2008, s. 62).

Farklı yaklaşımlar bulunuyor olsa da yorumbilim en genel tanımında “anlamı” arar ve en genel kabul edilir yoruma ulaşmayı amaçlar. Hermeneutiğin en başından beri dil ile ilişkisi vardır, ancak dili bir araç olarak kullanır ve yorumlama, anlam ve çeviri ile ilişkisi öne çıkar (Toprak, 2016, s. 12-13). Bu amaçla, farklı koşulları ve faktörleri dikkate almak esastır. Bu noktada çeviri ile ortak nokta olan çeviri perspektifine ulaşılır. Çeviride metin yeniden meydana getirilirken en kabul edilir anlam elde edilmeye çalışılır. En kabul edilir ve doğru yoruma ulaşma gayesi dinsel otoritede de varlığını gösterir. Hermeneutik kavramı ilk olarak 1600’lerde Dannhauser tarafından tanıtılır, başlangıçta bir teoloji dalı

olarak ortaya çıkar ve daha sonra filoloji ve hukuk gibi alanlarla ilgili bir kavram haline gelir (Palmer, 2008, s. 12). Tarihsel süreçte bilimsel ve felsefi yorumbilim gibi alanlara ayrılır.

Gadamer; *Hakikat ve Yöntem* adlı eserinin “*Aristoteles’in Yorumbilimle Bağlantısı*” adlı bölümünde Aristoteles’in ahlak düşüncesini çok farklı bir şekilde ele alır (Gadamer, 2009). Ahlaki kurallar her daim vardır ve uygulanmayı bekler. Ancak Aristoteles’in ahlak düşüncesine göre; bu, basit ve kolay işleyen bir durum değildir. Çünkü kurallar hedefi görmemizi sağlar ve hedefi keşfedilmek ise deneme ve yanılma konusu ile ilişkilendirilir. Bir nevi tecrübe konusuna işaret edilir. Bir diğer deyişle ahlaki kuralları bilip bunları uygulamak yeterli değildir. Yorumbilim bu doğrultuda beşeri tecrübelerin dâhil olmasını içerir.

Beşeri uygarlık doğadan kökten farklıdır; çünkü doğa kapasitelerin ve güçlerin kendi kendilerini basitçe sergiledikleri yer değildir; insan yaptıklarıyla ve davranış tarzlarıyla olduğu şey olur - yani, olduğu şey olduğu için belirli bir biçimde davranır. Bu yüzden Aristoteles ethos'u physis'ten/doğadan farklı bir şey, doğanın yasalarının işlemediği alanda bir şey, yasalardan yoksun bir alanda bir şey değil, değişebilir ve yalnızca sınırlı ölçüde kuralları andıran insani kurumlar ve insani davranış tarzları alanında bir şey olarak görür. (Gadamer, 2009, s. 70-71).

Salt düşünce ve zihinle herhangi bir şeyi anlamak mümkün değildir. Bahsedilen tecrübe; bir hayat tecrübesi, dini tecrübe veya sanat tecrübesi olabilir. Bu tecrübeler zamanlama yanılabilirliği de ortaya çıkarır. Aynı zamanda bireyin tecrübesidir ki bu tecrübeden bağımsız kurallar idrak edilemez ve uygulanamazdır. Dolayısıyla yorumbilim de hayatın içinden anlamaya yöneliktir ve kurgusal taşımaz. Aristoteles’in yorumbiliminden anlaşıldığı üzere ahlak, bireyin yorumunu gerektirir ve bu bağlamda ilerler. Tecrübe başka bir açıklama ile sorunu anlama ve yorumlama çabasıdır. Bu doğrultuda yorumun gerekliliği göze çarpar. Yorumbilimin en önemli iddiası yoruma ihtiyaç olan varlıklar olduğumuzdur. Anlama yolunda yorumdan bağımsız ilerlemek mümkün değildir. Tek hakikat veya nihai hakikat denildiği takdirde yorumu ortadan kalkar ki Yorumbilim bunu reddeder. Yorumbilim, daima bireysel dünyamız, zaman ve mekân şartları içerisinde daima yorumlayarak ilerlemeyi öne sürer.

İnanç tarihi veya Katolik inanç çerçevesinde bakıldığında yorumbilim, Orta Çağ'da kutsal metinleri yorumlamada yöntem olarak karşımıza çıkar. Modern dönemde ise Teolojik Yorumbilim olarak da anılmaktadır. Teolojik Yorumbilim, kutsal metinlerin yorumlanması yönünde tam tabiri karşılamamaktadır. Çünkü Orta Çağ Yorumbilimi, tüm insanların bir diğer tabir ile her kesimden insanın kutsal metnin anlamına ulaşmasını içerir. Teolojik kavramlar ile kutsal metni anlamak amacı taşımamaktadır. Orta Çağ Yorumbiliminde amaç nihai hakikate kavuşma idealidir ve bu yönde ilerlenilmiştir. Orta Çağ düşüncesinde; yanlış olan anlamların ve yorumların ortadan kaldırıldığı ve tek hakikate ulaşma çabası gözlemlenir. Tek hakikate ulaşma çabası, başka bir sorunu ortaya çıkarır. Çünkü dil; çok anlamlılığı nedeniyle hiçbir şekilde tek bir anlamı verememektedir. Dilbilgisi kurallarına veya toplumsal kurallara ne kadar uyulsa da ortaya bir belirsizlik durumu çıkmaktadır. Bu bağlamda mantığı kullanma zorunluluğu belirir. Aristoteles mantığı, dilin çok anlamlılığının beraberinde getirdiği belirsizliği ve riski ortadan kaldırır. Bu sayede kıyas yoluyla nihai hakikate ulaşılabileceği düşünülür. Orta Çağ Yorumbilimi ile Modern Yorumbilim arasındaki fark ise; Modern Yorumbilim düşüncesinde bire ulaşmanın imkânsız olduğudur. Çünkü dil daima çok anlamlıdır ve yorumdan bağımsız gerçeklik anlaşılamaz.

Aynı zamanda bir ilahiyatçı olan Schleiermacher, yorumbilimi daha önce yapıldığı gibi sadece kutsal metinler değil, konuşma ve yazılı metinler de dâhil olmak üzere başka bir düzeye taşır. Schleiermacher, çok daha önce metinleri dünyevi ve dini olarak ayıran Chladenius'a karşı çıkararak bir metnin yorumlanması için ayrı bir yorumlama yönteminin geliştirilmesinin gerekli olmadığını belirtir (Toprak, 2016, s. 57). Chladenius bu ayrımı yaparken yazınsal metinleri başka bir başlıkta ele alır fakat bunu

kutsal metinlere yönelik bir amaçla yapar. Bu durum, yorumbilimi tek bir kalıba sokan ve genel yorumbilimi reddeden bir yaklaşım olarak göze çarpmaktadır. Schleiermacher, metni alımlama sürecinde zaten yorumla yönteminin kendiliğinden geliştiğinden bahseder. Schleiermacher ile başlayan bu süreçte, ilk kez sistematik bir biçimde genel olarak anlamının koşulları sorgulanmaya başlanır ve Schleiermacher evrensel bir hermeneutik kuramı geliştirmeye çalışır (Toprak, 2016, s. 58). Ayrıca, metnin anlaşılmasında, ayrıntıları da ele alarak yorumlama, anlatma veya çözümleme ile başlayarak, farklı metinlerde hangi etmen ön plandaysa ona göre yorumlanmanın gerçekleştiğini belirtir. Yazınsal metinlerde ise öne çıkartılması gereken etmenin yazar ve çevirmen olduğunu ifade eder. Metnin yorumlanmasında ve anlaşılmasında dilbilgisel ve psikolojik yöntemden bahseder. Schleiermacher, geleneksel hermeneutikten farklı olarak metinlerin anlaşılması ve yorumlanması arasında ayırım yapmayarak aslında her ikisinin de arasında bir bağ olduğunu ve her anlamının aynı zamanda bir yorumlama, yorumlamanın da anlamının bir sonucu olduğu görüşündedir (Toprak, 2016, s. 59-60). Bahsettiği iki yöneme dönecek olursak; dilbilgisel yöntem ile kelimelerin tek bir anlamı olmayacağını cümle ve dil içerisindeki kelime olarak metin anlaşılmaya çalışır. Sözdizimsel analiz çerçevesinde kelimeler cümle birimlerinde incelenir ve tüm bağlam içinde değerlendirilir. Bu yöntem ile metnin tarihsel dönemi belirlenir, metnin dilsel ve tarihsel engelleri kaldırılır. Bu doğrultuda metinleri ele alırken; diller kendi cümlesi içerisinde incelenir, gerektiğinde yazarın aynı bağlamdaki eserleri çerçevesinde yaklaşılır ve dâhil olduğu aynı türdeki edebi tür seçkileri içerisinde incelemeye alınır. Psikolojik yöntemde ise yazarın dile bir form kazandırırken kullandığı bireysel üslubu incelenir. Çünkü yaratma sürecinde her yazarın kendine ait bireysel bir üslubu bulunmaktadır. Bu incelemeyi yaparken yazarın psikolojik açıdan fikirlerini yansıttığındaki işleyişe de dikkat çekilir. Psikolojik yolla yazarın niyetine ve kişiliğine ulaşılmaya çalışılır. İki yöntemi karşılaştırmasını Schleiermacher şu şekilde karşılaştırır:

Açıklamanın psikolojik ve gramatik yönü için ortak başlangıç, yapının bütünlüğünü ve ana hatlarının kompozisyonunu kavrayan genel bakıştır. Ancak burada (psikolojik yöntemde), yapının bütünlüğü, konu, yazarı harekete geçiren ilke ve kompozisyonun ana hatları, onun, kendisini o hareket aracılığı ile ifade eden özgül doğası olarak görülür. (Schleiermacher'den akt. Toprak, 2016, s. 70).

Burada açıklanan nokta aslında metnin yazarının niyetine ulaşmaktır ve bu da ancak sezgi yolu ile yapılır. Tümce ya da her bir öge bütün olarak değil de tek başına incelenerek yazarın amacı bu ögelerde sorgulanır. Schleiermacher, yazarın niyetini ortaya çıkarmak ve ona ulaşmak için yorumcunun sezgi yoluna başvurur (Toprak, 2016, s. 169). Buradaki amaçlanan şey kesin bilgiye ulaşmak olduğunu belirterek bazı koşullardan bahseder:

Yorumcu ya da çevirmen;

- Eserin yazıldığı döneme ve yazarın kullanmış olduğu dilin özelliklerine dair kapsamlı bir şekilde hâkim olmalıdır.
- Eserin çıkmış olduğu dönemin koşulları ve sosyolojik çevrenin bilincinde olmalıdır.
- Eseri meydana getirirken yazarın bilinç dünyasında olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Schleiermacher, yorumcunun kendisini yazarın yerine koyarak yaşadığı dönemin koşullarını göz önünde bulundurmasını isterken bunu bir bütün olarak ele almasını ister. Bu durumda son koşulda belirtilen yazarın bilinç dünyasına eğilmek yeterli değildir. Çünkü dil, dönem, yazarın kişisel ilişkileri ve tarihsel durumlar gibi etmenler de bu bütünü meydana getirir. Kesin bilgiye ulaşma amacıyla sezgisel

yola başvuran yorumcu/çevirmen gerekli koşulları bu şekilde yerine getirir. Yorumcu/çevirmen bazen yazarın sunmuş olduğu anlamın daha fazlasına erişebilir ve bunu ortaya koyabilir. Yorumcu/çevirmen bazen de yazarın yapıtı oluştururken fark etmeden koymuş olduğu anlamları ortaya çıkarabilir ve bu anlamlara erişebilir. Schleiermacher'ın yöntemi ile yorumcu/çevirmen, yazarı dilsel ve psikolojik açıdan yeniden deneyimleyerek metnin yeniden oluşturmasında rol oynar (Toprak, 2016, s. 172). Aydınlanma Dönemi yorumbiliminde bu gibi etmenler çok fazla önem taşımazken Schleiermacher ile birlikte hem yazar hem de yorumcu bir önem kazanır. Aydınlanma Dönemi'nde metnin kapsadığı düşüncelerin akla ve mantiğa uygunluğu sorgulanır (Toprak, 2016, s. 162).

Bir metnin yorumlanması için ilk önce metne ve bir çevirmene ihtiyaç duyulur. Bir metni yorumlarken farkında olmamız gereken bizde zaten var olan düşünceler, inançlar ve isteklerimizdir. Yorumbilim bir yorum sanatı olarak karşımıza çıkarken bu döngüsel bir süreçtir. Bu döngü eleştirel okuma ve anlama yolunda yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu dairesel döngüde metni bütün olarak anlamamın altında parçaları da anlamamızdan geçen ve yine tam tersi yönde her bir parçanın bütüne yönelik ilişkisi ön plana çıkar. Bir metni yorumlamada kişisel bakış açımızla kültür, tarih ve edebi noktalara yönelik bir anlama çabası vardır. Heidegger'in katkısı ile *yorumbilimsel daire (hermeneutic circle)* tasarımı bir bütünün parçaları ile karşılıklı olan uyumu ve etkisi yansıtılır.

Dilthey'e göre eleştirel bir okuma yaparken bağlamları göz önünde bulundurmak, metni tekrar okumak ve yeri geldiğinde yorumu güncelleştirmek gerekir. Metni okumadan önce kişi beklentilerini, birikimlerini ve inançlarını sorgulamaya başlar. Daha sonra da aynı sorguyu yazar içinde tekrarlar. Yazarın felsefi hareketi sorgulanır. En sonunda yazarın, okuyucunun ve metnin tarihsel ve kültürel bağlamı incelenir. Her metin farklı bir dinamikte ve farklı bir türde olacağı için eleştirel okumayı her zaman uygulamak mümkün gözükmemektedir. Fakat eleştirel bir okuma ve yorumlama çerçevesinde okuyucuya yardımcı olacaktır. Yorumbilimsel daire metnin tekrar okunması ile döngüsünü tamamlamaya çalışacaktır. Her okumada anlaşılmaz bağlamlar ortaya çıkacak veya kişisel bağlamımız, fark etmediğimiz bir nokta ile ilişkilendirilecektir.

Anlamamın temelde ilişkili bir faaliyet olup normalde bildiğimiz şeyleri de başka şeylerle karşılaştırarak çözümleriz (Palmer, 2008, s. 124). Sistematik olarak parçaların bütünler ilişkisine odaklanıldığında aslında bir döngü şeklinde devam eden bir anlama ve yorumlama sistemi ortaya çıkar. Örneğin metin bir bütündür ve cümleler o bütünün parçasıdır. Aynı şekilde kelimeler de cümlelerin parçasıdır. Bir kelimenin anlamına bakıldığında, aslında cümledeki bağlamı ve daha sonra tüm metindeki bağlamsal anlamı ile değerlendirilebilir ve yorumlanabilir. Bu durumda bireysel fikir bu döngü ve bağlam içerisinde harmanlanır. Yorum da bu döngünün bir ürünü olarak karşımıza çıkar. Anlam bu "döngü" içerisinde olduğundan dolayı "hermenötiksel döngü" adı verilir (Palmer, 2008, s. 124). Bütünü kavramanın ardından parçalara yönelme fikri Palmer'e göre bir zıtlık içermektedir. Parçaları anlamadan bütünü anlama beklentisi sonucunda aslında hiçbir şey anlamayabileceği fikrini belirtir. Hermeneutik döngüde ise bir tür sıçrama ile bütünü ve parçaları aynı anda anlayabiliriz (Palmer, 2008, s. 125). Bu düşüncesini de Schleiermacher'ın sezgisel ve ilahi olarak gerçekleşen anlama düşüncesi ile destekler. Yine iletişimde olan karşılıklı ilişki ve paylaşımın yorumbilimsel döngüdeki anlam paylaşımına atıfta bulunarak buradaki karşıtlığa da dikkat çeker. Örneğin okunan bir eserin sadece o eseri okuyarak anlamayacağını, ayrıca yazarın ve onun görüşleri hakkında ön bilgi sahibi olunması gereklidir. Aksi halde ortaya koyan düşünce veya problem net anlamayacaktır. Her türlü anlama etkinliğinde bir paylaşım bulunmalıdır ki yorumbilimsel döngü tamamlanabilsin.

Sonuç

Anlamak temelde ilişkili bir faaliyettir; biz halen bildiğimiz bir başka şeye mukayese ederek bir şeyi anlarız (Palmer, 2008, s. 124). Sistematik olarak parçaların bütünlük ilişkisi içerisinde bir döngü şeklinde devam eden bir anlama ve yorumlama sistemi doğar. Örneğin metin bir bütündür ve cümleler o bütünün parçası; aynı şekilde kelimeler de cümlelerin parçasıdır. Bir kelimenin anlamına bakıldığında, aslında cümledeki bağlamı ve daha sonra tüm metindeki bağlamsal anlamı ile değerlendirilebilir ve yorumlanabilir. Böylece bireysel fikir bu döngü ve bağlam içerisinde birleşir. Yorum da bu döngünün bir sonucudur. Anlam bu “döngü” içerisinde olduğundan dolayı “hermenötiksel döngü” adı verilir (Palmer, 2008, s. 124).

Çeviri olgusuna yönelik ilk incelemeler dilsel yönlerde odaklanırken zamanla yapılan çalışmalar ile kültürel dönüş meydana gelmiştir. Bu sayede çeviri, artık dilsel değil, kültürel bir olgu olarak da dikkat çekmeye başlamıştır. Kültürel dönüş ile birlikte yeniden yazma olarak çeviri, postkolonyal çeviri, toplumsal cinsiyet ve çeviri, çeviri ideolojisi gibi araştırma alanları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada çevirinin kültürle olan ilişkisi de değerlendirilerek aktarımın sadece tek yönlü olmadığı hususuna dikkat çekilmek istenmiştir. Çevirmen de bir köprü, aktarıcı ve aracı olarak resmedilmiştir. Kaynak kültür/dil ve erek kültür/dil arasındaki aktarımı ve dengeyi sağlayan çevirmendir.

Yorumbilim, Antik Çağ'da başlayan ve günümüze kadar uzayan süreçte farklı yaklaşımlara ve araştırmalara ev sahibi olmuştur. Birçok araştırmacı bu alana katkı sağlayarak gelişmesine ve ilerlemesine öncelik etmiştir. En genel yargı ile yorumbilim en kabul edilebilir ve tutarlı anlama yani yoruma erişmek amacıyla ilerlediği gözlemlenebilir. Çeviri ve yorumbilimi ortak payede buluşturan nokta buradadır. Yorum koşullara göre farklılık gösterse bile çeviri ile ele alındığında tam da bu noktada aslında bir ortak amaç doğar. Çevirmen, metne girerek yani onu çevirmeye yeltenerek aslında en kabul edilebilir anlama ulaşmak amacındadır. Genel olarak bakıldığı takdirde çevirmen; kaynak metni kelimesi kelimesine aktarmak değil metni yeniden yaratma ve çeşitli eklemeler ile birleştirerek nitelikli bir çeviri veya yorumlama amacındadır. Tıpkı Hermes gibi çevirmenler birer yorumcu, Hermes ise bir çevirmen görevindedir. Kendi ifadelerini ve birikimini sunarak çevirmen, bir yorum ortaya sunar. Babil efsanesinde belirtildiği üzere dillerin çokluğu çeviriye gerekli kılar. Steiner, dillerin çokluğunun insanların birbirleriyle iletişimini teşvik edeceğini veya zorunlu kılacağını belirterek toplumdaki yaşamı şartlandıran bilgi ve sözlü alışverişlerin dillerarası doğasını da belirleyeceğinden bahseder (Steiner, 1998, s. 389-390). Çeviri, uygarlıkların iletişimini sağlayan kültürel ve dilsel bir etkinliktir.

Kaynakça

- Aksoy, N.B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*, Ankara, İmge Kitabevi.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. London: Oxford University Press.
- Çakır, M. (1996). *Çeviride Eşdeğerlik İlişkileri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6. Sayı 1. (s. 93-107).
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve tin bilimleri*. (Çev. D. Özlem). İstanbul: Paradigma.
- Eruz, S. (2000). *Akademik Çeviri Eğitimi. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual.
- Fillmore, C. (1976). *Linguistic Structures Processing*. In A. Zampolli Antonio (dir.), *Scenes-and-Frames Semantics* (s. 55-88). Amsterdam: N. Holland.
- Gadamer, H.G. (2009). *Hakikat ve Yöntem* (Cilt 2). (Çev. H. Arslan ve İ. Yavuzcan). İstanbul: Paradigma Yay.

- Gadamer, H.G. (1970). *Le problème herméneutique*, Archives de Philosophie 33, s. 3-27.
- Gentzler, E. (2016). *Translation and rewriting in the age of post- translation studies: new perspective in translation and interpreting studies*. Routledge.
- Gökgözoğlu, E. M. (2019). *Çeviribilimde Edebi Çeviri, Hermeneutik ve Kültür Kavramlarının Yapılanması*. Akademik Kaynak, s. 33-47.
- Göktürk, A. (1998). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Jakobson, R. (1959/1966). *On Linguistic Aspects of Translation*, in Reuben Brower (ed.), *On Translation*. New York: Oxford University Press
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, Routledge. London and New York.
- Lefevere, A., Bassnett, S. (1990). *Translation, History and Culture*, London: Pinter.
- Malblanc, A. (1968). *Stylistique comparée du français et de l'allemand* (gözden geçirilmiş beşinci baskı). Paris: Didier.
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York.
- Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translating*. Leiden: Brill.
- Özlem, D. (2012). *Metinlerle Hermeneutik Dersleri I*. İstanbul: Notos Kitap.
- Palmer, R.E. (2008). *Hermenötik*. (Çev. İ. Görener). İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Pym, A. (2007). "Translation Studies and Western Philosophy", *The Companion to Translation Studies* içinde, ed. Piotr Kuhiwczak ve Karin Littau, Multilingual Matters.
- Raková, Z. (2016). *Çeviri kuramları*. (Çev. Y. Polat). Ankara: Çevirmenin yayını.
- Raková, Z. (2014). *Les théories de la traduction*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sapir, E., Whorf, B. (1956). *Language, thought, and reality. Selected Writings*
- Snell-Hornby, M. (1995). *Translation Studies. An integrated approach* (gözden geçirilmiş ikinci baskı). Amsterdam : Benjamins.
- Steiner, G. (1998). *Après Babel–Une poétique du dire et de la traduction*, trad. Lucienne Lotringer et Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, Albin Michel.
- Toprak, M. (2016). *Hermeneutik ve Edebiyat*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Vinay, J.P. , Darbelnet, J.L. (1958/1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (gözden geçirilmiş baskı). Paris : Didier.
- Yiğit, G. (2022). *1950'li Yıllardan 1980'li Yıllara Kadar Yapılan Çeviri Konulu Araştırmaların Görünümleri*. <https://www.researchgate.net/publication/362317204> adresinden alınmıştır.
- Yücel, F. (2016). *Çevirinin tarihi*. İstanbul: Çeviribilim.

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